

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



Os Bastidores da Quinta Pedagógica

Raquel Filipa Costa Rodrigues

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIDADE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CULTURAL

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

ORIENTADO PELA PROFESSORA DOUTORA ISABEL FREIRE

2016

Agradecimentos

Quero aproveitar este final de etapa da minha vida para agradecer às pessoas que foram fundamentais para concluir esta fase e que me fizeram crescer ao longo deste percurso.

Primeiramente, agradeço aos meus pais que apesar dos esforços que fizeram para eu continuar a estudar nunca me deixaram desistir e apoiaram-me de todas as formas possíveis. Ao ver o sacrifício deles para eu concluir esta etapa deu-me força para continuar e fez-me crescer enquanto ser humano e por isso agradeço aos meus pais por ser o que sou neste momento da minha vida.

Agradeço todo o apoio disponibilizado pela minha orientadora Dr. Isabel Freire.

Um grande agradecimento a todo o pessoal de Quinta Pedagógica dos Olivais, especialmente ao Dr. Paulo Lopes e a Equipa Pedagógica, que me receberam de braços abertos e ensinaram-me tantas coisas do mundo, com o tempo que passamos juntos, pude crescer como pessoa e como profissional.

Agradeço também à Inês Vicêncio, que me ajudou a definir melhor as minhas ideias quando estas estavam baralhadas, ao Michael Pinto que mesmo longe partilhamos reflexões sobre o trabalho a desenvolver, e a ti Susana Cabral, que durante este tempo me apoiaste e ouviste-me nos momentos de alegria e de frustração também.

Por último, e apesar de não estares aqui agradeço a ti avó, minha estrela no céu, por todo o carinho que me deste e por todo o orgulho que tinhas em mim.

Assim, agradeço a todas as pessoas mencionadas pelas aprendizagens que tive neste percurso, tendo sido estas indireta ou diretamente realizadas, sem dúvida que o nosso contacto me fez ser uma pessoa e uma profissional melhor.

Obrigada.

Resumo

O presente relatório de estágio surge no âmbito de realização de estágio no Mestrado em Educação e Formação com especialização em Desenvolvimento Social e Cultural no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O estágio foi realizado na Quinta Pedagógica dos Olivais, sendo que a sua missão passa por “Contribuir com excelência, inovação e dedicação, para a prestação de serviços na área educativa, privilegiando o contacto com os usos, costumes e tradições rurais, incentivando a partilha de experiências e saberes entre gerações, recriando um ambiente de ruralidade” (site), através de atividades de dimensão Não Formal, a Quinta Pedagógica, além das tradições dá relevo aos comportamentos saudáveis no que diz respeito à alimentação e ao ambiente. O meu projeto pessoal na instituição passou por desenvolver e organizar os roteiros das atividades educativas desenvolvidas pela Quinta, através da observação das mesmas e de conversas informais com os técnicos e docentes. Educação formal e não formal complementam-se. Um bom exemplo é a ligação que se estabelece entre a escola e os Equipamentos de educação ambiental existentes nas cidades, através de visitas de estudo e outras atividades. No entanto, estas instituições só têm na verdade sucesso, quando no contexto escolar existe uma reflexão sobre a experiência durante a visita e uma preparação tanto por parte do meio Formal como no Informal. Estas instituições apesar de serem informais têm nos seus bastidores um trabalho fundamental que o público desconhece, mas que sem esse trabalho seriam impossível para a instituição desenvolver as atividades que disponibiliza, assim como conseguir que exista aprendizagem por parte do público.

Palavras-chave: Educação Não Formal; Quinta Pedagógica, Atividades Educativas

Résumé

Ce rapport de stage surgit dans le cadre de la réalisation de stage du Master en Éducation et Formation avec la spécialisation dans le Développement Social et Culturel à l'Institut de l'Éducation de l'Université de Lisbonne. Le stage a été réalisé dans la *Quinta Pedagógica* dos Olivais ayant comme mission de « contribuer à l'excellence, l'innovation et le dévouement pour la prestation de services dans le domaine de l'éducation, en privilégiant le contact avec les utilisations, coutumes et traditions rurales, tout en encourageant le partage d'expériences et de savoirs entre générations, ceci en recréant un environnement de ruralité » (site), à partir d'activités de dimension non formelle, la *Quinta Pedagógica*, au-delà des traditions qui donnent un relief aux comportements sains en ce qui concerne l'alimentation et l'environnement. Mon projet personnel dans l'institution consistait à développer et organiser des fiches d'activités éducatives développées par la *Quinta*, ceci par le biais d'observations ainsi que par des conversations informelles avec les techniciens et les enseignants. L'éducation formelle et non-formelle se sont juxtaposées. Un bon exemple est la connexion qui s'établit entre l'école et les équipements de l'éducation environnementale existant dans les villes, à travers de visites d'étude et d'autres activités. Cependant, ces institutions ont une réelle réussite dans le contexte scolaire lorsqu'une réflexion existe sur l'expérience durant la visite et une préparation à la fois par le milieu formel comme informel. Bien que les institutions soient informelles, celles-ci ont dans leurs coulisses un travail fondamental que le public ignore, mais que sans ce travail, il serait impossible pour l'institution de développer les activités disponibles, ainsi que de faire en sorte qu'un apprentissage de la part du public existe.

Mots-clés: L'éducation non formelle ; Ecole à la ferme ; activités éducatives

Índice

Índice De Siglas	vi
Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas	vii
Índice de Gráficos	viii
Índice de Anexos	ix
Introdução	1
Capítulo I. Educação: Formal, Não Formal e Informal	3
2. Os 4 pilares da educação	9
3. Aprender pela experiência	10
4. Visitas de estudo	15
Capítulo II- Educação Ambiental	17
2. Educação Ambiental em Portugal	25
Capítulo III- Cidade Educadora	27
Conceito e princípios orientadores	27
Educação e Equipamentos de Educação Ambiental	32
Quinta Pedagógica - um Equipamento de Educação ambiental	36
Capítulo IV – Estágio na Quinta Pedagógica dos Olivais	39
4.1 Apresentação da Instituição	39
4.2. Participação nas atividades correntes na Quinta Pedagógica Dos Olivais	46
Agendamento de atividades	46
Apoio na preparação, receção e desenvolvimento das atividades com os grupos	47
Dinamização da atividade “O dia da espiga”	49
Atividade de oferta regular “Os saquinhos de cheiro”	53
4.3. Projeto Manual de Atividades Pedagógicas	57
Análise dos questionários as Famílias	59
Análise da Entrevista a uma professora do 1º ciclo do ensino básico	64
Conversas informais	66
O Manual de Atividades	68
Processo de elaboração	68
Apresentação do Manual	73
Considerações Finais	78
Referências Bibliográficas	81

Índice De Siglas

ALV- Aprendizagem ao longo da vida

APA- Agência Portuguesa do Ambiente

CML- Camara Municipal de Lisboa

EA- Educação Ambiental

EF- Educação Formal

EI- Educação Informal

ENF- Educação Não Formal

EqEA- Equipamentos de Educação Ambiental

QPO- Quinta Pedagógica dos Olivais

RTP- Recurso Técnico- Pedagógico

RTPCE- Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras

Índice de Figuras

FIGURA 1: CARACTERÍSTICAS DAS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO (FEITO PELA AUTORA)	5
FIGURA 2: DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO	8
FIGURA 3: CICLO EXPERIENCIAL DE KOLB (ADAPTADO DE MCLEOD S., 2013)	13
FIGURA 4 : MODELO KVP CLÉMENT (ADAPTADO DE CARVALHO & CLÉMENT (2007))..	24
FIGURA 5:ELEMENTOS QUE DEFINEM OS EQUIPAMENTOS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL (BASEADO EM SERANTES & BARRACOSA, 2008, RETIRADO DE CARVALHO, 2011, P. 486).....	38
FIGURA 6: LOCALIZAÇÃO DA QUINTA PEDAGÓGICA DOS OLIVAIS RETIRADO DO GOOGLE EARTH 2016	40
FIGURA 7: ORGANOGRAMA. (ANEXO 2 ,NC 15/09/2015).....	41
FIGURA 8: POSTO NOVO (TIRADO DO FACEBOOK OFICIAL DA QUINTA)	50
FIGURA 9: EU NO DIA DA ESPIGA (TIRADO DO FACEBOOK OFICIAL DA QUINTA)	51
FIGURA 10: 1º MODELO DE GUIÃO DAS ATIVIDADES	70
FIGURA 11: MÉTODO DA DESCOBERTA ADAPTADO DO INSTITUTO PARA A QUALIDADE NA FORMAÇÃO (2004)	72
FIGURA 12: EXEMPLO DE GUIÃO (ANTES DA ATIVIDADE)	75
FIGURA 13: EXEMPLO DA SEGUNDA PARTE DO GUIÃO (DURANTE A ATIVIDADE).....	76

Índice de Tabelas

TABELA 1: CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA TRADICIONAL E DA ESCOLA NOVA ADAPTADO DE CORDEIRO, F. & QUEIROZ, C. (2007)	11
TABELA 2: OBJETIVOS DA EA (ADAPTADO DO INSTITUTO NACIONAL DO AMBIENTE)	22
TABELA 3: EQUIPA PEDAGÓGICA.....	42

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Como ficou a saber das atividades em Família ?	60
Gráfico 2: Através dos materiais e dos meios de divulgação da oferta pedagógica consegue perceber o que ocorrerá a dinâmica?	60
Gráfico 3: Qual a razão de querer participar nas atividades?.....	61
Gráfico 4: Em quantas atividades já participou?.....	62
Gráfico 2: As atividades são do agrado de todos os membros da Família?.....	62
Gráfico 3: As atividades são acessíveis aos membros da família presentes nas dinâmicas?.....	63

Índice de Anexos

Anexo 1- Mapa da Quinta

Anexo 2- Notas de Campo

Anexo 3- Folheto

Anexo 4- Avaliação da Atividade

Anexo 5- Guiões dos técnicos

Anexo 6- Exemplo do Questionário

Anexo 7- Análise de Conteúdo da Entrevista

Anexo 8- Manual de Atividade

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação e Formação com especialização em Desenvolvimento Social e Cultural optei pela realização de estágio para concluir o 2º ano, visto que tenho experiência profissional na área e acho uma mais valia passar por uma experiência do mercado de trabalho.

Tive a oportunidade de realizar o estágio na Quinta Pedagógica Dos Olivais, tendo iniciado a 15 de setembro de 2015 e terminado a 26 de Maio de 2016.

A Quinta Pedagógica dos Olivais existe desde 16 de Abril de 1996, tendo desenvolvido o seu trabalho na dimensão de Educação Não Formal, além de querer aproximar as crianças de hoje em dia das tradições do mundo rural, a Quinta Pedagógica dá relevo aos comportamentos saudáveis no que diz respeito à alimentação e ao ambiente.

O meu relatório de estágio intitula-se de “*Os Bastidores da Quinta Pedagógica*”, porque além do trabalho que o público vê, existe um trabalho fundamental por trás das cortinas que o público não vê, mas é fundamental para a boa realização das atividades desenvolvidas na Educação Não Formal.

O meu projeto principal foi a criação de guiões para as atividades regulares, organizados num manual de atividades que a Quinta Pedagógica desenvolve. Este manual destina-se aos técnicos (experientes ou novos) da Quinta, para que consigam realizar todas as atividades que público pode usufruir através da leitura dos guiões no manual.

Assim sendo, o presente relatório encontra-se dividido em duas grandes partes, primeiramente, este apresenta o enquadramento teórico e posteriormente, descrevo e justifico o campo empírico do trabalho.

No enquadramento teórico, apresento a ligação que existe ou deve de existir entre as três dimensões da educação. A seguir desenvolvo o tema das Escola Nova e da aprendizagem pela experiência. Tendo em conta que o estágio foi realizado numa quinta pedagogia, debrucei-me sobre a temática de educação ambiental, bem como de equipamentos de educação ambiental, para além das temáticas referidas desenvolvi também o conceito de cidade educadora.

No campo empírico, apresento a instituição onde realizei o estágio, assim como o projeto e outras tarefas que realizei na instituição, para além referido enumero as razões das minhas opções metodologias, ou seja, a forma como foi realizada a recolha de dados e a escolha da amostra. Por fim existe uma análise dos dados recolhidos das diferentes fontes. Para terminar o relatório, elaborei as considerações finais, tendo em conta as aprendizagens que realizei ao longo desta experiência.

Capítulo I. Educação: Formal, Não Formal e Informal

Fronteiras e complementaridades

A educação acontece desde todos os tempos e em todos os espaços da vida humana. Neste sentido, segundo Canário (2000), a educação não é tão redutora, sendo muito mais do que apenas uma única dimensão (formal), incidindo em três dimensões: **formal, não formal e informal.**

Para Canário (2000) a dimensão formal desenvolve-se a partir de uma pré-estrutura seja esta em relação aos programas, horários ou mesmo na forma como será avaliado. Gohn (2006) tal como Canário (2000) e Combos na sua obra *Attacking Rural Poverty* (1973, Citado por Eira 2013) veem a dimensão formal como fortemente estruturada, embora Combos (1973, Citado por Eira 2013) revele na sua definição que a dimensão formal encontra-se no sistema educativo que ocorre desde da primária até a universidade não esquecendo a formação técnica que também se enquadra na dimensão formal.

Já na dimensão não formal, Canário (2000) vê esta dimensão como sendo mais flexível, uma vez que o foco passa por criar “situações educativas” que sejam adequadas e significativas tanto para o contexto como para o público. Pelo contrário, Gohn (2006) afirma que esta dimensão passa principalmente por partilhar as experiências em espaços coletivos. Outra característica desta dimensão, mencionada por Combos (1973, Citado por Eira 2013), tal como Canário (2000), a dimensão não formal tem de se focar no que os participantes pretendem aprender, segundo Combos (1973, Citado por Eira 2013), estão incluídas na dimensão não formal as atividades educativas organizadas fora do sistema formal. Assim sendo os objetivos e as metas de aprendizagem devem estar

claramente identificáveis.

Na dimensão informal, Canário (2000) aponta que esta existe em todas as situações que podem ser potencialmente consideradas educativas, embora estas não sejam de todo intencionais, sendo que as aprendizagens nesta dimensão não são organizadas nem estruturadas. Combos (1973, Citado por Eira 2013) é mais específico, pois na perspetiva do autor, a dimensão informal é um processo que ocorre ao longo da vida, tendo em conta as experiências vividas pelo indivíduo e onde este adquire não só conhecimento mas também atitudes, valores e habilidades, através da interação por exemplo, com a família, os amigos, no trabalho ou até mesmo com os meios de comunicação. Gohn (2006) aproxima-se desta linha, afirmando que na dimensão informal se adquire os valores e a cultura através de um processo denominado de socialização.

Através das definições mencionadas anteriormente pelos diversos autores apresentados, podemos ver que estes colocam um género de fronteiras entre as dimensões. Sendo que é na definição de Combos (1973, Citado por Eira 2013), que as fronteiras se encontram mais delimitadas.

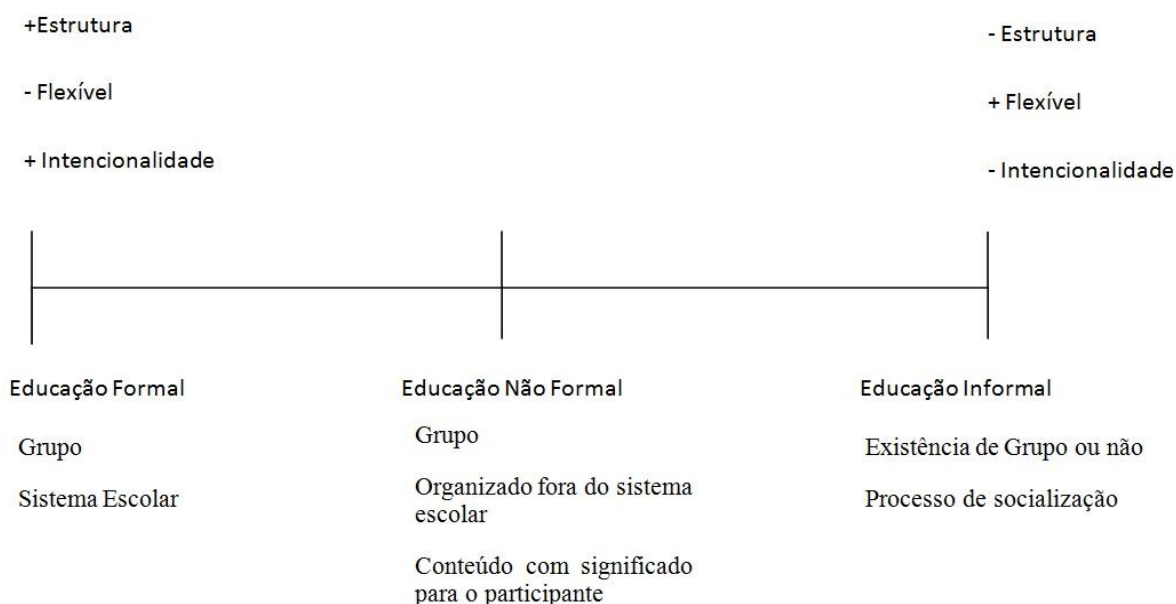


Figura 1: Características das dimensões da Educação (feito pela autora)

Tal como se observa na figura 1, os diversos autores apontam que a Educação Formal (EF) é mais estruturada, tendo um carácter fortemente intencional e menos flexível, tratando-se assim de um campo educativo muito hierarquizado e organizado cronologicamente, desenvolvendo-se desde os primeiros anos de escolaridade até à universidade e outras organizações de formação profissional. A dimensão Educação Informal (EI) é caracterizada pela sua grande flexibilidade, sendo pouco ou nada estruturada e intencional, ocorrendo assim em todos contextos quotidianos do ser humano, que constituem ambientes de socialização. Por último, a Educação Não Formal (ENF) encontra-se entre a Educação Formal e Informal adquirindo características de ambas, tendo em conta que a ENF é definida por se desenvolver em contextos fora sistema educativo formal, embora se trate de atividades organizadas que servem públicos determinados, com objetivos de aprendizagem definidos.

Tradicionalmente e ainda hoje, o conhecimento veiculado pela escola está muito longe do quotidiano dos alunos. A educação realizada na escola foi considerada por Freire (1972) "educação bancária", uma vez que o professor é detentor de todo o conhecimento e o aluno é visto como um sujeito passivo que simplesmente recebe a informação que o professor oferece. No entanto, é fora do contexto escolar que o Ser Humano desenvolve e realiza a maioria das suas aprendizagens.

Na perspectiva de Canário (2006), a maior parte das aprendizagens realizadas pelo sujeito não ocorre num ambiente formal (escola). Segundo o autor essa “aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja que não obedecem aos

requisitos do modelo escolar, corresponde ao que de uma forma genérica se pode designar por **educação não formal.**” (p.196). Fora da escola, o indivíduo realiza aprendizagens que são fundamentais para a vida adulta, num processo de aprendizagem permanente que se confunde com o processo de socialização e desenvolvimento do ser humano.

O facto de o ser humano ser um ser educável e assim um ser aprendente até ao fim da sua vida, traz à luz um novo paradigma na educação, refiro-me pois a aprendizagem ao longo da vida (ALV). Ainda hoje é difícil definir a ALV. No Memorando sobre a educação e a formação ao longo da vida, validado em março de 2000 em Lisboa, pela Comissão Europeia, define-se assim:

“a aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning) não é apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem; ela deve se tornar o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade dos contextos de aprendizagem”. (Comissão Europeia, 2000, citado por Alheit & Dausien, 2006, p. 177).

O Estado está assim a aproveitar o paradigma da AVL para tornar as pessoas mais competitivas para o mercado e não para estes evoluírem como cidadãos mas sim como trabalhadores.

Apesar de a maioria das aprendizagens se desenvolver em contextos não formais, maior parte dos dirigentes dos sistemas políticos ainda veem a educação como algo redutor e utilizam a expressão de ENF para, de forma indireta, desenvolver competências que são fundamentais para o mercado de trabalho.

O Estado utiliza muitas vezes este tipo de ENF para desenvolver competências laborais nos indivíduos e não para formar o sujeito no seu todo, no entanto cada vez mais existem instituições ligadas ao Estado que tentam criar condições para desenvolver competências nos seres humanos que vão muito além das competências laborais.

Neste sentido, Trilla-Bernet (2003) afirma a importância da escola, mas a sua insuficiência uma vez que:

“La escuela es, seguramente, la institución pedagógica más importante de entre las que hasta hoy la sociedad ha sido capaz de dotar-se. Pero (...) la escuela ocupa sólo un sector del universo educativo; en el resto del mismo encontramos, por una parte, el inmenso conjunto de efectos educativos que se adquieren en el curso ordinario de la vida cotidiana” (p.11).

Posto isto, não afirmo que a EF não seja importante para o futuro, no entanto esta não é suficiente para que um indivíduo adquira ferramentas que ajudem a superar os obstáculos que surgem na vida, visto que o mundo está em constante mudança e que as aprendizagens por si só realizadas em EF, Tal como as da ENF e da EI, atualmente também não são necessárias e/ou suficientes depois de ocorrer essas mudanças.

Assim sendo, a ENF deve assumir *“um papel que deve ser entendido como complementar do ensino formal”* (Raw, 1998, citado por Costantin, 2001, p. 198). Isto é, apesar dos autores definirem as 3 dimensões, tentem criar fronteiras entre elas e ao defini-las estabelecem delimitações que na realidade são artificiais, na minha perspetiva, estas dimensões passam por um relacionamento muito mais complexo, elas têm um processo de complemento entre si:



Figura 2: Dimensões da Educação

Hoje em dia é possível observar de uma forma mais nítida que os mesmos modelos pedagógicos e recursos são utilizando nas dimensões (Formal e não Formal) circulando entre elas. Atualmente é possível validar os conhecimentos adquiridos através da experiência e fora do sistema educativo formal, por meio de um processo de validação de competências adquiridas na vida ativa por parte da escola e centros de formação. De certa forma a grande diferença que existe nestas dimensões é a forma como é organizado o processo de passagem de conhecimento, pois *“na prática a educação informal, não formal ou formal, devem ser vistas como modos predominantes de aprendizagem em vez de entidades distintas e compartimentadas”* (LaBelle, 1982, citado por Bruno 2014, p.17)

No entanto esta relação de complementaridade só é conseguida quando existe uma comunicação entre as instituições de EF e ENF, pois tal como refere Almeida (1997, citado por Martins, 2006) *“as relações entre instituições de ensino formal, como a escola, e de ensino não-formal, como o museu, podem ser muito profícuas, caso seus profissionais de educação (professores e educadores de museus) estabeleçam canais de comunicação para troca de programas de ação educativa”* (pp. 38-39).

Os 4 pilares da educação

O Relatório Educação: um tesouro a descobrir (Delors et al, 1996), apesar de retomar o pensamento de Pestalozzi, pedagogo do século XVIII, que definiu os três pilares da educação (aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer), teve um enorme impacto político e educativo na Europa do final do século XX. Neste Relatório definiam-se 4 pilares fundamentais da educação, que passamos a esclarecer:

- **Aprender a conhecer:** este pilar foca-se em “*adquirir os instrumentos da compreensão*”, sendo uma dimensão transversal a todos os campos educativos, pois sem conhecer o homem não pode atuar, têm sido ao longo dos séculos a dimensão mais valorizada pela escola, que tardou em valorizar outras dimensões do humano, que não a racional.
- **Aprender a fazer:** refere-se uma parte mais prática da educação onde a pessoa para aprender tem de experimentar e interagir, ou seja, “*agir sobre o meio envolvente*”;
- **Aprender a viver juntos:** este pilar foca-se nos valores, visto que o mundo é cada vez mais globalizado, a educação deve ensinar a “*participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas*”;
- **Aprender a ser:** este pilar foca-se no ser humano como um todo, onde além do conhecimento também visa os valores, as atitudes, as emoções e sentimentos, ou seja, é uma “*via essencial que integra os três precedentes.*” (Delors et al, 1996, p.90).

Segundo o mesmo relatório, estes 4 pilares devem de ter a mesma importância na educação, apesar do documento ser datado de 1996, ainda hoje é uma realidade, uma

vez que a escola passa a tomar em consideração o desenvolvimento integral da criança e de todo o ser humano e que esse desenvolvimento se faz na ligação entre a racionalidade, a emocionalidade e a ética, e a considerar a educação uma questão intercultural, ou seja, como um compromisso de ligação de todas as pessoas, independentemente da sua origem cultural ou outra. Assim sendo, para além do conhecimento, este deve conseguir envolver-se no meio onde está inserido, tendo em conta que vivemos em sociedades cada vez mais multiculturais e interculturais, uma das aprendizagens mais fundamental é o de saber viver junto, sem preconceitos perante os outros, passando valores fundamentais que um ser humano deve de ter dentro de si próprio.

Aprender pela experiência

No final do séc XIX e início do séc XX surgem importantes movimentos pedagógicos que, na esteira de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e outros, trazem uma forte crítica à escola que valoriza a memorização, enfatizando a construção do conhecimento pela criança e a sua formação integral. Destaca-se o movimento da Escola Nova, no qual se integram os contributos de diversos pedagogos e filósofos, como Maria Montessori, John Dewey ou António Sérgio.

John Dewey, um dos autores de referência deste movimento, concebe a experiência e a reflexão da criança (ou do adulto) sobre a experiência como aspetos centrais da educação e do desenvolvimento, como esta citação do autor salienta:

“O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isso traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos

bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquiere o hábito de aprender. Aprender a aprender” (Dewey, 1959,p. 48)

Assim de forma a compreender melhor as diferenças entre a escola dita tradicional e a Escola Nova é possível observar no quadro x as características de cada uma das pedagogias

	Escola dita tradicional	Escola Nova
Escola	Passar conhecimento ao aluno. O foco são os conteúdos.	Propiciar experiências. O foco é o aluno.
Aluno	O aluno é passivo e deve de ser um mero recetor da informação dada pelo docente.	O Aluno deve de ser ativo e experimentar e procurar o conhecimento e a experiencia.
Relação professor-aluno	O professor é que é o único detentor do conhecimento e decide tudo o que ocorre na sala de aula. Baseada numa estrutura hierárquica, com relações de poder assimétricas.	O professor é um facilitador e um recurso na busca do conhecimento por parte do aluno. As relações tendem a ser mais horizontais e simétricas. O professor continua a ser o árbitro dos conflitos.
Metodologia	Aulas expositivas, memorização e exercícios. Método interrogativo.	Aprender experimentando e aprender a aprender.
Avaliação	Importa o produto.	Importa o processo e não o produto.
Relação entre alunos	Baseada na competição.	Baseada na cooperação.

Tabela 1: Características da Escola Tradicional e da Escola Nova adaptado de Cordeiro, F. & Queiroz, C. (2007)

A escola apresenta modelos de educação diferentes que expandiram-se pelo mundo desde o início do séc XX, continuando numa dimensão formal, mas baseado em

concepções e práticas diferentes e mais “aberto” a experiência, algumas escolas com esses modelos são Lady of Lavang; Tenison Woods College; Maple Bear; Montessori; Waldorf; Freinet; Piaget; Escola da Ponte e Decroly. No entanto atualmente o que prevalece na sua maioria é a escola com o método dito tradicional,

Com a influência destes novos modelos de ensino, o professor aposta nas situações pedagógicas em que a criança aprende, com os seus pares através da experimentação, como Dewey (2002) destaca:

“Aprender com a experiência é fazer uma associação regressiva e prospetiva entre o que fazemos às coisas e o que aproveitamos ou sofremos com elas como consequência. Em tais condições, a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se descobrir como ele é; aquilo por que passarmos torna-se instrução – isto é, a descoberta da relação entre as coisas. ”

(p. 131)

Neste sentido, o aluno dentro do seu tempo escolar amplia o seu espaço de aprendizagem, pois todo e qualquer espaço pode ser considerado um espaço de aprendizagem, embora Dewey, como outros autores do movimento da Escola Nova, apostem na planificação e na estruturação do ensino com vista ao desenvolvimento da criança na sua plenitude.

Mas nem todas as experiências que ocorrem com um indivíduo podem ser consideradas uma aprendizagem, uma vez que *“Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience”* (Kolb, 1984, citado por McLeod, 2013), ou seja, se não existir uma reflexão sobre a experiência vivida o indivíduo não consegue obter uma aprendizagem da experiência.

Na teoria de aprendizagem experiencial de Kolb, o indivíduo para aprender com a experiência tem de passar por quatro etapas fundamentais:



Figura 3: Ciclo experiencial de Kolb (Adaptado de McLeod S., 2013)

Primeiramente a criança ou o adulto deve ter uma experiência ou fazer algo. Na segunda etapa deve existir uma reflexão do indivíduo sobre a experiência que ocorreu. Na terceira etapa deve-se pegar na experiência (concreto) e transformá-la em aprendizagem (abstrato), podendo alterar algum conceito abstrato previamente desenvolvido que, através da experiência e da sua reflexão, é aprofundado ou completamente transformado. Por último, o indivíduo acaba por pôr à prova essa aprendizagem que desenvolveu através de uma experiência refletida.

Na EF, a pedagogia da Escola Nova, Moderna entre outras, o aluno aprende fazendo, nestas pedagogias os professores/educadores desenvolvem nas suas aulas experiências de ensino/aprendizagem estruturadas que passam pelas fases que Kolb concetualizou.

Além do Ciclo Experiencial, Kolb (2000), divide em quatro estilos cognitivos a forma como o indivíduo aprende e lida com o cotidiano, denominando estes de Acomodador, Divergente, Assimilador e Convergente.

Os estilos Cognitivos de Kolb estão correlacionados com as etapas do Ciclo (fig.3), ou seja, dependendo das etapas do ciclo que o indivíduo utiliza, este encontra-se num dos seguintes estilos

Acomodador: este estilo encontra-se entre a etapa da experimentação ativa e concreta, sendo que aqui o indivíduo tem preferência por aprender fazendo, ou seja, processa a informação de forma ativa, aceitando os desafios na realidade concreta, aprendendo mais pelos sentidos do que pela reflexão.

Divergente: Neste caso o estilo situa-se entre a etapa de experiência concreta e observação reflexiva. Pessoas neste estilo apresentam soluções inovadoras sendo portadoras de muita criatividade. As pessoas com este estilo de aprendizagem são os melhores em ver situações concretas em diferentes pontos de vista.

Assimilador: Baseado na etapa observação reflexiva e conceitualização abstrata, o sujeito segue os modelos teóricos, preferindo pensar refletir e planejar do que agir. As pessoas com este estilo de aprendizagem são os melhores em compreender uma ampla gama de informações e colocar em forma concisa e lógica

Convergente: O último estilo localiza-se no ciclo entre a etapa conceitualização abstrata e a experimentação ativa, são melhores em encontrar usos práticos para ideias e teorias. (Kolb, D., Boyatzis, R. & Mainemelis, C. 2000)

Visitas de estudo

A visita de estudo é muitas vezes organizada pela escola de forma a proporcionar diferentes experiências, onde o indivíduo tem contacto direto com a natureza ou outras realidades sociais e culturais (património construído ou cultural na rua, ambientes etnográficos, etc.). Existem também as visitas de estudo em que há uma conexão entre a escola e os ambientes de educação não formal (museus, laboratórios, quintas pedagógicas, jardins zoológicos, centros desportivos, centros culturais, etc).

Neste sentido as visitas de estudo devem de ser encaradas pelos professores como um processo experiencial que exige por parte dos participantes uma reflexão para que a aprendizagem seja efetiva.

Apesar de ainda existirem certas lacunas na visita de estudo realizadas pelas escolas em relação à aprendizagem, García Carranco (2008, citado por Calzada, 2012) salienta a importância desta para a motivação dos alunos e a participação dos pais nesta experiência:

“Encontramos en las salidas escolares, además, un carácter compensador de desigualdades sociales ya que no todos los niños tienen las mismas oportunidades de conocer cosas nuevas y de ampliar su mundo. Son también las salidas escolares oportunidades, no siempre fáciles, de contribuir a la formación educativa de los padres y hacerles participes de la vida escolar de sus hijos e hijas. Estas actividades son muy motivadoras tanto para los niños/as como para las familias, ya que en la medida en que participan, sienten la educación de sus hijos más cercana. De esta manera, se estrecha el contacto entre las familias, el profesor y los niños y niñas”. (p.7)

Neste sentido as visitas de estudo são uma ferramenta que a escola pode e deve utilizar para colmatar as desigualdades que existem entre os alunos, uma vez que fora

do ambiente escolar nem todos os alunos têm as mesmas oportunidades para ampliar o seu mundo e ver outras realidades.

O docente deve aproveitar estas saídas não só para estimular a motivação dos alunos, mas também para envolver os pais no percurso escolar dos filhos, através da participação por exemplo de projetos e pesquisas sobre a visita de estudo e as temáticas abordadas na mesma, criando assim uma relação mais estreita entre família e escola.

Neste sentido Oliveira (2012) afirma que:

“Do ponto de vista didático, as visitas de estudo potenciam a assimilação dos conhecimentos, pois, podem ser um momento de concretização do saber teórico e abstrato da sala de aula, por via do acesso direto e planificado a conteúdos de aprendizagem, aproveitando as potencialidades pedagógicas do meio. Assumem-se, ainda, como situações educativas em que a utilidade do saber científico é demonstrada, recorrendo-se a exemplos concretos, que proporcionaram uma aprendizagem significativa, através da interligação que se estabelece entre a teoria e a prática.” (p. 1682)

No mesmo sentido, Nespor (2000, citado por Rebelo, 2014) vê as visitas de estudo como um meio de tornar os alunos, indivíduos cada vez mais ativos na sua própria aprendizagem, despertando o interesse do aluno pelo conhecimento através deste meio, visto que para o autor:

“as Visitas de Estudo são actividades basilares no processo de ensino – aprendizagem, pelo facto de terem por base o envolvimento activo dos alunos na busca de informação e na utilização de recursos exteriores à escola. Como tal considera que estas, quando devidamente organizadas e planeadas, cumprem os requisitos necessários ao término de [qualquer] ciclo de aprendizagens em qualquer âmbito disciplinar.” (citado por Rebelo, 2014,p.17)

Assim para que exista uma efetiva aprendizagem através da visita de estudo, esta deve passar por um bom planeamento, uma vez que *“permitirá clarificar os objetivos de aprendizagem, selecionar e distribuir as atividades a realizar pelos grupos e diminuir o deslumbramento (e consequente distração) dos alunos quando chegarem ao local”* (Reis, 2009, p.2). O mesmo autor dá relevância aos guiões da visita, elaborados pela instituição que se visita ou desenvolvidos pelo professor, pois estes ajudam os alunos a focar os aspetos mais importantes que depois podem ser trabalhados no ambiente escolar.

A EF e a ENF complementam-se, portanto, não devem ser vistas como realidades estanques. Contudo, a maior parte das aprendizagens são feitas nos ambientes informais de aprendizagem. Por isso, a escola deve aproveitar toda a experiência vivida e proporcionar experiências educativas que facilitem a construção de conhecimento dos alunos e, assim, realizarem efetivas aprendizagens. Assim sendo, estas dimensões deviam trabalhar em conjunto para desenvolver e promover competências e aprendizagens nos indivíduos.

Capítulo II- Educação Ambiental

Uma questão de cidadania global e local

A Conferência de Estocolmo, realizada em 1972 na Suécia pela Organização das Nações Unidas (Gaudiano, 2006, citado por Rodrigues 2010) veio interligar a educação e o ambiente, tal como é enunciado no Princípio 19 da declaração de Estocolmo:

“É indispensável um esforço de educação em questões ambientais, dirigido tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao sector da população menos privilegiado, para alargar as bases de uma opinião pública bem informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das

colectividades, inspirada no sentido da sua responsabilidade quanto à protecção do meio em toda a sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio humano e, ao contrário, difundam informação de carácter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos” (Gaudiano, 2006, citado por Rodrigues, 2010, p. 31).

A preocupação pelo ambiente tem sido evidente ao longo dos anos. Uma de várias conferências fundamentais, no que diz respeito ao ambiente, foi em 1975, realizada em Belgrado. Deste colóquio originou-se um documento onde foram definidos não só os princípios orientadores da educação ambiental, mas também a sua definição.

“Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os seus problemas. Uma população que tenha os conhecimentos. As competências. O estado de espírito, as motivações e o sentido de compromisso que lhe permitam trabalhar individual e colectivamente na resolução das dificuldades actuais, e impedir que elas se apresentem de novo.” (Instituto Nacional do Ambiente, Carta de Belgrado, p. 4)

Outra definição de Educação Ambiental (EA) é dada por Teitelbaum (1978) que para Gaudiano (2006, citado por Rodrigues 2010) é uma das melhores definições:

“Educação Ambiental é a acção educativa permanente pela qual a comunidade toma consciência da realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados dessas relações e das suas causas profundas. Ela desenvolve mediante uma prática que vincula o educando à comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido para a transformação superadora dessa realidade, tanto nos seus

aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as destrezas e aptidões necessárias para essa transformação” (Gaudiano 2006, citado por Rodrigues 2010, p. 7).

Apesar de Gaudiano (2006 citado por Rodrigues 2010) achar a definição anterior uma das melhores que existe, este autor também acaba por desenvolver uma definição de sua autoria:

“Uma visão nova da aprendizagem das relações do homem com o seu ambiente e o modo como ele actua sobre o mundo envolvente e é afectado por ele. Uma metodologia e uma prática no sentido de formar os cidadãos responsáveis, motivá-los e criar-lhes um sentimento de auto-confiança”. (Gaudiano 2006, citado por Rodrigues 2010, p. 7).

Todas as definições apresentadas sugerem a participação dos indivíduos, no sentido da responsabilidade e do compromisso, onde este deve ser um participante ativo no seu meio. A forma encontrada para mudar as mentalidades foi começar pelas crianças e através destas chegarem à população mais velha. Assim sendo, de forma a tornar a população consciente do mal que estava a causar ao ambiente e ter valores e novos comportamentos em relação ao mesmo, os governos de todo o mundo colocaram a educação ambiental na escola e criaram projetos fora da mesma.

Neste sentido além de consciencializar os jovens através da escola, estes programas e/ou projetos chegavam aos adultos, tentando fazer destes indivíduos críticos em relação ao seu comportamento perante o ambiente. Assim, todas as instituições sejam elas de EF ou de ENF que realizam educação ambiental devem ter em conta os princípios diretivos, sendo estes os seguintes:

- “ 1. A Educação Ambiental deve considerar o ambiente na sua globalidade, natural, criado pelo homem, ecológico político, económico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético.*
- 2. A Educação Ambiental deve ser um processo contínuo, extensivo à vida inteira, tanto escolar como extra-escolar.*
- 3. A Educação Ambiental deve adoptar uma abordagem interdisciplinar.*
- 4. A Educação Ambiental deve sublinhar a importância duma participação activa na prevenção e na solução dos problemas postos pelo ambiente.*
- 5. A Educação Ambiental deve examinar as principais questões de ambiente numa perspectiva mundial, respeitando, no entanto, as diferenças regionais.*
- 6. A Educação Ambiental deve basear-se na situação actual e futura do ambiente.*
- 7. A Educação Ambiental deve examinar as questões de desenvolvimento e de crescimento, do ponto de vista do ambiente.*
- 8. A Educação Ambiental deve insistir na necessidade duma cooperação local, nacional e internacional para resolver os problemas do ambiente” (Instituto Nacional do Ambiente Carta Belgrado, p. 4)*

Assim, como fica claro quer na definição da finalidade e dos objetivos, quer dos princípios enunciados nesta Carta, com a EA não se pretende apenas informar, mas sim educar cidadãos para que sejam ativos e que desenvolvam comportamentos responsáveis perante o ambiente e os seus recursos. Por isso, a EA não deve ser somente desenvolvida em ambiente no modelo escolar, mas sim em todas as dimensões da vida do sujeito, de todas as idades e estatutos sociais (sistema escolar e educação extra-escolar, conforme definição dos destinatários da Carta de Belgrado).

As questões ambientais são planetárias e, por isso, a EA deve conter uma abordagem global, contudo tendo em conta que cada região tem os seus próprios

problemas ambientais, os indivíduos devem em primeiro lugar desenvolver competências e ferramentas para prevenir e solucionar os problemas a nível local. Neste sentido a Conferência do Rio 1992 foi um grande marco, visto que não só foram criados “os mais importantes acordos ambientais globais da história da humanidade” (Cordani, 1997, citado por Oliveira, s/d, p. 10), assim como “os documentos mais importantes dos últimos anos” (Leis, 1997, citado por Oliveira, s/d, p. 10). Dos diversos documentos assinados nesta Conferência, a Agenda 21 foi o que desencadeou a percepção de que se deve pensar global e agir localmente.

No capítulo 28 da Agenda 21 é notório que os problemas locais tem um grande impacto a nível global e por isso é necessário agir localmente:

Com os muitos problemas e soluções tratados na Agenda 21 têm suas raízes nas atividades locais, a participação e cooperação das autoridades locais será um fator determinante na realização dos seus objetivos. As autoridades locais constroem, operam e mantêm a infra-estrutura económica, social e ambiental, supervisionam os processos de planeamento, estabelecem as políticas e regulamentações ambientais locais e contribuem para a implementação de políticas ambientais nacionais e subnacionais. Como nível de governo mais próximo do povo, desempenham um papel essencial na educação, mobilização e resposta ao público, em favor de um desenvolvimento sustentável. (Câmara de Deputados, 1995, p. 381)

Os atores locais ao agirem localmente, impedem problemas que posteriormente podem- se tornar globais. Além disso ao agirem no local estes controlam melhor os seus recursos e meio efetuando assim um desenvolvimento sustentável.

Para além das diretrizes, a EA também rege-se por objetivos que são fundamentais para a sua aprendizagem, assim sendo todos os programas e projetos sejam eles escolar ou não, têm de ter em atenção os objetivos da EA na tabela 2:

Tabela 2: Objetivos da EA (Adaptado do Instituto Nacional do Ambiente)

Consciencialização	Ajudar na tomada de consciência global relativamente à protecção do ambiente e aos problemas a ele associados, bem como na sensibilização para as questões inerentes à utilização e gestão dos recursos.
Conhecimentos	Ajudar na compreensão do ambiente global, dos problemas deles dependentes, da presença do Homem neste ambiente, da responsabilidade e do papel crítico que lhes cabe.
Atitudes	Ajudar na aquisição de valores sociais, sentimentos de grande interesse pelo ambiente e na motivação para a participação activa na protecção e na melhoria do ambiente, bem como na utilização e gestão dos recursos racionalmente.
Competências	Ajudar na aquisição de competências necessárias para a solução dos problemas relativos ao ambiente e à utilização e gestão dos recursos.
Capacidade de Avaliação	Ajudar na avaliação das medidas e dos programas de educação relativos ao ambiente, em função dos factores ecológicos, políticos, económicos, sociais, estéticos e educativos.
Participação	Ajudar a desenvolver o sentido de responsabilidade e a vontade de resolver com urgência os problemas do ambiente, da utilização e da gestão dos recursos, a fim de se adoptarem medidas apropriadas que levem à resolução dos problemas.

Assim sendo, além de consciencializar, um dos grandes objetivos da EA é a participação dos cidadãos no ambiente, isto é, pretende dar aos indivíduos

conhecimentos para que estes consigam ser mais críticos e ter comportamentos em prol de um melhor ambiente.

Mais recentemente, na viragem do milénio, surge o conceito de Desenvolvimento Sustentável em resposta às preocupações ambientais a nível planetário. Os organismos internacionais adotam este conceito, tomando como principal missão:

“incentivar os Estados membros da CEE/ONU a desenvolver e a integrar a educação para o desenvolvimento sustentável nos sistemas educativos formais, em todas as disciplinas relevantes, bem como na educação não formal e informal. Isto permitirá aos indivíduos adquirirem conhecimentos e competências em matéria de desenvolvimento sustentável, tornando-os mais competentes e confiantes, e aumentando as oportunidades para agir em prol de uma vida mais saudável e produtiva, em harmonia com a natureza e respeitando os valores sociais, igualdade entre os sexos e a diversidade cultural.” (United Nations, 2005, citado por Lopes, 2015, p.2).

Estes comportamentos e valores têm de ser não só a pensar no presente, mas também a pensar no futuro, ou seja, desenvolver estratégias e ações para que seja preservada a vida na Terra, com qualidade ambiental, de modo a proporcionar bem-estar e qualidade de vida às novas gerações. No entanto, não é uma tarefa fácil, nem para os governos nem para os profissionais da educação conseguirem transformar a mentalidade e os estilos de vida da população.

É fundamental que haja uma definição de políticas ambientais consistentes e coerentes, também com as políticas educativas e o desenvolvimento local, para que haja um efetivo desenvolvimento sustentável das sociedades, que contrarie o conceito de

crescimento económico baseado na acumulação riqueza, que destrói os recursos do planeta e cria enormes desigualdades sociais, a nível global, nacional e local.

Neste sentido existe um modelo que para além do conhecimento, desenvolve também valores, apesar de ter sido pensado, construído e aplicado à educação escolar, pode alargar-se a outros contextos educativos. (figura 4):

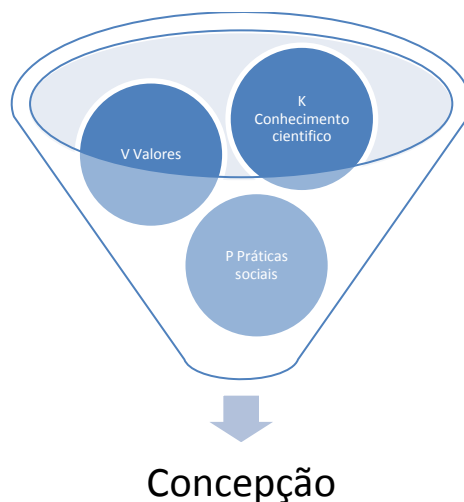


Figura 4 : Modelo KVP Clément (Adaptado de Carvalho & Clément (2007)).

O modelo KVP, definido por Clément (2004, citado por Carvalho & Clément 2007), resulta da interação dos três elementos referidos na figura 4.

O K representa o conhecimento científico (knowledge), o V é considerado os valores do sujeito (values), ou seja, as crenças que guiam os indivíduos na ação e, por último, o P que são as Práticas (practices) é referente aos agentes do sistema educacional (professores, autores e editores de manuais escolares) que estão envolvidos nas práticas de ensino.

Para Clément (2007) o indivíduo, para criar uma coerência entre o pensamento e a ação, tem de criá-la através dos três elementos apresentados e não apenas de um. O conhecimento científico é importante para perceber o que nos rodeia, mas se por trás disso não houver os valores, as ações/práticas que o indivíduo desenvolve podem não ser as mais corretas, adequadas e responsáveis.

Educação Ambiental em Portugal

Em Portugal, a EA no âmbito de aprendizagem e dos comportamentos cívicos surge a partir da Conferência de Estocolmo (1972) (Teixeira, 2003). Porém, antes dessa conferência, já em 1948 existia uma preocupação pelo ambiente, que originou a organização mais antiga em Portugal no que se refere ao ambiente, a Liga para a Proteção da Natureza (LPN).

A filosofia da preservação da natureza e das espécies ameaçadas esteve na origem da criação da LPN, como fica patente nos objetivos estabelecidos:

“promover a conservação da natureza e dos seus recursos, particularmente a salvaguarda de espécies animais que estão em perigo devido à utilização desregrada da natureza pelo Homem, assim como do ambiente natural e artificial, o que implica a própria sobrevivência do mesmo Homem.” (Duarte, 1999, p.35)

Só em 1986, quando Portugal entra na União Europeia é que se processam mudanças relevantes na EA, em Portugal. Primeiramente, porque em termos políticos, em 1987, se desenvolveram dois diplomas fundamentais para o seu funcionamento: a Lei de Bases do Ambiente e a Lei das Associações de Defesa do Ambiente. Além de serem criadas leis para EA também é desenvolvido o Instituto Nacional do Ambiente (INAmb), que para além de informar os cidadãos, também tem como competência a formação dos mesmos perante o ambiente.

Surge assim uma abordagem mais abrangente e politicamente mais comprometida para a formação dos cidadãos portugueses em geral. Com efeito, desde o final da década de 70, os programas curriculares das disciplinas ligadas às ciências da natureza já incorporavam uma perspetiva formativa dos alunos face ao ambiente, com ênfase na educação das atitudes e dos valores.

Outra grande mudança na EA em Portugal foi com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), que reconhece a EA nos objetivos de formação dos alunos embora não estejam de forma clara (Artigo 3). Em 1995, é publicado o primeiro Plano Nacional de Política de Ambiente, que prevê uma articulação com as políticas de educação, ambiente e formação, de forma a existirem finalidades e responsabilidades compartilhadas.

Posteriormente em 2001, o INAmb é extinto, sendo integrado no Instituto do Ambiente (IA), em 2002. Com a execução da Estratégia Nacional de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, segundo Pinto (2004), obtiveram-se as circunstâncias necessárias para se desenvolver, de forma coordenada e participada, uma política de Educação Ambiental em Portugal.

Apesar de se ter observado uma maior preocupação política e social com o ambiente, com tradução em estratégias e ações concertadas a nível nacional e local, não têm existido estudos sistemáticos que permitam aferir dos resultados. O estudo de Guerra, Schmidt e Nave (2008) surgiu no sentido de colmatar esta lacuna.

Este estudo centra-se em dois aspetos fundamentais nesta temática. Primeiramente a importância que a escola tem na EA dos alunos e de seguida a ligação que existe com outras áreas educacionais da sociedade. Neste sentido, foi realizado um inquérito em cerca de 15.000 estabelecimentos de ensino portugueses, privados e/ou públicos, não universitários, por todo o território nacional.

Os resultados do estudo realizado apontam para limitações na aplicação de ações de EA, isto porque “Confina-se ao espaço escolar e aos alunos. Raramente é levado fora da abrangência da escola e mesmo dentro da escola raramente incide sobre várias classes da sociedade, limitando-se a incidir sobre os alunos.” (Guerra et al., 2008). Isto é, apesar de quererem conscientizar todos os cidadãos, a verdade é que

segundo este estudo estas ações são realizadas e preparadas para as escolas, deixando de lado o resto dos cidadãos que já não frequentam a EF.

No seu final, o estudo refere que o que falta para as ações resultarem:

“é a capacidade de mobilizar parceiros e participantes que possam, de uma forma continuada e progressiva, dar sentido e coerência às acções e aos projectos de EA/EDS. Projectos estes que implicam um esforço acrescido de dinamização e articulação com as comunidades locais em particular e com a sociedade em geral num modelo que se requer cada vez mais sustentável”.

Guerra et al. (2008)

A maior falha das ações da EA é a falta de cooperação entre as instituições de forma a divulgar, melhor e a fazer com que todos os cidadãos sejam alertados e formados para um melhor comportamento perante o ambiente, assim é importante que estas ações “escapem” do sistema escolar. Hoje em dia essa cooperação é mais evidente, pois as cidades começaram a ser também educadoras.

Capítulo III- Cidade Educadora

Conceito e princípios orientadores

O conceito de Cidade educativa surge pela Unesco a partir da década de 70, após o relatório de Edgar Faure intitulado Aprender a Ser. No qual a educação é vista como um campo mais abrangente e com um sentido permanente na vida dos indivíduos:

“A partir de agora a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não

só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapassa o limite das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos". (Faure, 1972, p.18)

Após esse relatório começou-se a falar em cidade educativa, mas foi só em 1990, na sequência do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, organizado em Barcelona, é que surge o movimento das Cidades Educadoras.

A mudança de cidade educativa para cidade educadora revela segundo Figueras (2006, citado por Simões, 2010) “(...) a vontade de criação de um quadro conceptual abrangente de todas as potencialidades educadoras da cidade, que congregasse todas as abordagens, conteúdos, actividades ou programas educativos, dispersos pela cidade” (p. 30).

Ao longo dos anos, foram vários os autores que definiram o conceito de cidade educadora. Por exemplo para Caballo (2001) a Cidade Educadora é

“como um caminhar para um território educativo com uma concepção da educação em que se integrem os elementos formativos, face ao estabelecimento de estruturas muito dinâmicas nos recursos culturais; como esforço para desenhar e projectar estratégias que levem ao aproveitamento dos recursos existentes na cidade e à implicação de todas as entidades do território” (p.66).

Já para Figueras (2008, citado por Simões, 2010) trata-se de

“(...) uma proposta integradora de educação formal, não formal e informal, gerada pela cidade, para todos os seus habitantes e

reveladora de um compromisso político, público e activo, que respeita às famílias e às escolas, mas também aos municípios, associações, indústrias culturais, empresas, instituições e entidades colectivas” (p.30).

Neste sentido, uma cidade só é educadora quando os poderes locais e os outros atores sociais, utilizam os recursos disponibilizados pela cidade com a intencionalidade de educar os cidadãos em todas as suas dimensões. Na carta das cidades educadoras, atualizada em 2004, a cidade educadora

“deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades numa formação ao longo da vida”. (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras Carta das Cidades Educadoras , Preâmbulo.)

Sendo que os alunos visitam diferentes lugares da cidade para aprender, a cidade deve ser vista como um meio fundamental de aprendizagem, uma vez que “o mapa educativo da cidade integra uma serie de locais, actividades e agentes que, de forma intencional ou casual, a provê de formação” (Machado, 2005,p. 227).

Para além dos organismos internos, as cidades educadoras, devem comunicar-se entre si de forma a enriquecer a experiência e aprender entre si, tal como se verifica na atualização da carta educativa que diz o seguinte:

“As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão

colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais.” (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras Carta das Cidades Educadoras , Preâmbulo.)

Qualquer cidade, para que seja considerada uma cidade educadora deve enquadrar as suas políticas e ações nos 20 princípios da carta das cidades educadoras atualizada em 2004, sendo que estes se dividem em três grandes temáticas. Primeiramente a carta faz referência **ao direito a uma cidade educadora**, onde constam 6 princípios da carta, fazendo apelo a uma cidade que seja para todos, não existindo discriminação e barreira na educação para todos e os poderes administrativos devem de optar por políticas educativas locais que passem pelos 3 campos da educação, ou seja, EF, ENF e EI, chegando assim a todas as gerações. O segundo ponto é o **compromisso da cidade** do que refere a uma cidade educadora; neste ponto a carta faz ênfase a que cada cidade é única e, por isso, não deve esquecer as suas características e utilizá-las a seu favor, assim como tentar fazer dos seus habitantes sujeitos críticos e participativos em relação ao que acontece na cidade. Por último, a temática com mais princípios (8) é em relação ao **serviço integral das pessoas**; neste sentido a cidade deve colocar à disposição dos seus habitantes e/ou promover iniciativas focadas no desenvolvimento de valores éticos, assim como iniciativas que tentem combater a discriminação e promover o envolvimento de todos os cidadãos na cidade.

Assim sendo, na minha perspetiva uma cidade educadora, é aquela que cria condições para a promoção da educação de todos os seus cidadãos, que propicie a o desenvolvimento integral de todos e de cada um e que prossiga o bem-comum educa, mas também é aquela que é educada pelos seus habitantes, tal como refere Freire (1993,

citado por Gadotti, 2006) “enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de quê e de quem a fazemos” (p.134). Isto é, a cidade será desenvolvida, também com o contributo do exercício de participação e de ação política e cultural daqueles que educa.

Em Portugal, as cidades que são consideradas de cidades educadoras, devem de seguir um regimento criado pela Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (RTPCE) que tem como objetivos:

1) ser uma instância de reflexão e debate dos Princípios da Carta das Cidades Educadoras e de coordenação e fomento de actividades promotoras destes Princípios a nível municipal/nacional.

2) procurar que os municípios portugueses incorporem esta filosofia de intervenção nas suas políticas, envolvendo e articulando transversalmente as intervenções das várias entidades e instituições que interagem as cidades, procurando trabalho educador a nível municipal e mais amplamente ainda, a nível nacional e internacional, colaborando e participando nos trabalhos e eventos organizados.

(Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, 2009, p. 2)

Até ao momento, segundo o *site* da RTPCE, existem 59 cidades associadas, sendo estas as seguintes: Águeda, Albufeira, Alenquer, Almada, Amadora, Azambuja, Barcelos, Barreiro, Braga, Câmara de Lobos, Cascais, Chaves, Coimbra, Condeixa-a-Nova, Esposende, Évora, Fafe, Funchal, Fundão, Gondomar, Grândola, Guarda, Lagoa, Leiria, Lisboa, Loulé, Loures, Matosinhos, Mealhada, Miranda do Corvo, Moura,

Odemira, Odivelas, Oliveira de Azeméis, Porto, Paços de Ferreira, Palmela, Paredes, Pombal, Ponta Delgada, Póvoa de Lanhoso, Rio Maior, Sacavém, Santa Maria da Feira, Santarém, Santo Tirso, São João da Madeira, Sesimbra, Setúbal, Sever do Vouga, Silves, Torres Novas, Torres Vedras, Valongo, Vila Franca de Xira, Vila Nova de Famalicão, Vila Real, Vila Verde e Viseu.

Educação e Equipamentos de Educação Ambiental

Hoje em dia, existe uma preocupação muito acentuada com as questões ambientais, que se reflete quer nas políticas municipais implementadas nas cidades como um todo, quer nas relações que se estabelecem entre as ações orientadas para a EA, promovidas por múltiplas entidades ambientais, culturais, desportivas e outras em ligação com as escolas. Para que este assunto chegue a todos, a escola tenta passar valores através da EA e a cidade tentar ajudar nessa missão ao fornecer às escolas e aos seus cidadãos uma ferramenta denominada de Equipamento de Educação Ambiental (EqEA) que funciona numa perspetiva de ENF.

Só são considerados EqEA, aqueles que preenchem os seguintes critérios e elementos (Gutierrez et al., 1999; Serantes, 2005; Serantes e Barracosa, 2008; Carvalho et al., 2011, citado por Carvalho S., Azeiteiro, U.M. & Meira-Cartea, P.A. 2011):

“• Têm instalações (fixas ou móveis) criadas ou adaptadas para realizar um projeto educativo com a finalidade e objetivos próprios da EA. O projeto educativo deve estar documentado e divulgado, onde se podem encontrar sistematizados os programas e as atividades propostas, com a finalidade de que os utentes/destinatários possam conhecer a oferta em profundidade.

- *Os programas e as atividades propostas são desenvolvidos por uma equipa educativa relativamente estável e profissionalizada, em número suficiente para desempenhar as atividades.*
- *A equipa educativa dispõe de recursos materiais, humanos e metodológicos criados ou adaptados para a execução e avaliação das atividades.*
- *Os EqEA são geridos segundo um modelo coerente com os princípios de sustentabilidade ambiental.*
- *Existe um sistema de avaliação do programa, quer a nível educativo como ecológico e social, executado por agentes internos ou externos.*
- *O programa e os recursos estão devidamente pensados e adaptados para os utentes/destinatários, quer a nível de conteúdos, quer de dinâmicas, duração de atividades e material”.(p. 436)*

Segundo Carvalho *et al* (2011), apoiado em Barracosa (2004) e Serantes (2005), os EqEA podem ser visto segundo diferentes perspetivas, podendo enquadrar-se, atualmente, em 6 categorias distintas. Dependendo da sua missão os EqEA podem ser vistos da seguinte forma :

- “i) EqEA de perspectiva naturalista/ conservacionista ou conservacionista e institucional em que o ambiente é encarado como a natureza e os seus elementos biogeofísicos; há um enfoque do conhecimento acerca do ambiente. (...). São exemplos desta perspectiva os centros de visitantes, centros de interpretação, museus, parques etnográficos ou arqueológicos;
- ii) EqEA de perspectiva atitudinal/comportamenta - os equipamentos com o objectivo de conduzir racionalmente os cidadãos a

comportamentos pro-ambientais; como exemplos existem os centros de educação ambiental temáticos (e.g. vocação para a gestão de resíduos);

iii) EqEA de perspectiva didáctica ou educativa e didáctica; a EA é vista como uma estratégia didáctica inovadora e o ambiente é um recurso significativo para facilitar uma formação integral, tem um enfoque da educação no ou através do ambiente; a oferta aposta na aquisição de conhecimentos, fomento de atitudes, desenvolvimento de capacidades práticas. As tipologias de equipamentos centram-se em granxas-escola (quintas pedagógicas), aulas de natureza, campo de aprendizagem, aula activa;

iv) EqEA de perspectiva sociocrítica ou social; neste modelo a EA é encarada como uma ferramenta ao serviço de uma mudança social; aplicam-se metodologias capazes de promover a discussão sobre as causas dos desequilíbrios ambientais (sistemas antropológicos e biofísicos). Os centros assumem um compromisso com o desenvolvimento socioeconómico em contextos desfavorecidos. Pretendem a dinamização de recursos locais através da participação da população local, procuram recuperar costumes, usos e valores tradicionais. Enquadram-se nesta perspectiva os centros de desenvolvimento rural, vila-escola, centros de educação ambiental, aulas experimentais;

v) EqEA de perspectiva lúdica e turística; são equipamentos centrados no ócio e turismo (ecoturismo), com práticas recreativas, conteúdos de índole natural e cultural, (e.g. oficinas de cozinha, e

outras tradições), como as casas da natureza, turismo rural, albergues da natureza;

vi) EqEA como Centros de referência; consistem em iniciativas que coordenam outros recursos e equipamentos com objectivos de formar mediadores (professores, educadores, etc.) divulgação de experiências, elaboração de recursos (e.g. CEIDA da Galiza).”
(pp.436-437)

Os EqEA são ferramentas utilizadas para que o público esteja mais desperto para os problemas e projetos ambientais que existem. Consoante a perspetiva utilizada este também pode desenvolver competências nas pessoas para que estas consigam ser mais críticas em relação ao que se passa à sua volta. Basicamente, seja qual for a perspetiva seguida, constituem, nas cidades uma oferta de educação não formal, onde o sujeito que usufrui desse equipamento acaba por ter uma aprendizagem referente ao ambiente, seja sobre algo que não conhecia, seja porque desenvolve valores e comportamentos ambientais.

A Agência Portuguesa do Ambiente (APA), em Março de 2011, disponibilizou no seu *site* oficial um questionário (15 questões fechadas e uma questão aberta) de forma a saber quantos EqEA existia em Portugal. Em Dezembro do mesmo ano a APA realizou um seminário para revelar os resultados do questionário, sendo que até então registaram um total de 141 equipamentos existentes em Portugal.

O último resultado encontrado remete a dezembro de 2014, existindo oficialmente nessa altura 160 de EqEA. No entanto, no *site* existe uma base de dados em constante atualização.

Segundo a APA (2011), só as instituições que seguem determinadas regras podem ser consideradas EqEA, nomeadamente instituições que desenvolvam

“iniciativas de âmbito não formal, com instalações permanentes que funcionam de forma regular e oferecem programas e actividades de Educação Ambiental para a Sustentabilidade dirigidos a escolas e outros públicos.” (Grácio, 2011, p.3).

Assim sendo as instituições com as tipologias a seguir podem ser consideradas EqEA, dependendo das atividades que estas oferecem ao público:

- ❖ *Centros de Educação Ambiental,*
- ❖ *Centros de Interpretação,*
- ❖ *Ecotecas,*
- ❖ *Parques,*
- ❖ *Quintas pedagógicas,*
- ❖ *Parques Oceanográficos/Aquários,*
- ❖ *Centros de valorização de resíduos, ETA e ETAR,*
- ❖ *Centros de Ciência Viva, Biológicos/Zoológicos,*
- ❖ *Museus ou Bibliotecas.* (Grácio, 2011, p.4).

OS EqEA e EA desenvolvem-se através de uma perspetiva de aprendizagem ativa, ou seja, *“as metodologias de aprendizagem ativa, devem promover experiências em contextos reais, que façam parte do quotidiano dos alunos, para que estes possam adquirir competências que lhes permitam a resolução de problemas”* (Barata, 2013, citado por Lopes, 2015, p.7). Neste sentido, participante é quem questiona, procurando entender o que ocorre à sua volta ao observar os fenómenos, assim a EA deve ser realizada através da ação do individuo, para que este adquira competências e ferramentas para mais tarde poder agir no seu quotidiano, onde o profissional da educação é o mero facilitador do processo de “investigação”.

Quinta Pedagógica - um Equipamento de Educação ambiental

Apesar de não existir muita literatura sobre as Quintas Pedagógicas, a União Europeia (2015) considera estas como uma:

“exploração agrícola em pleno funcionamento que recebe crianças e jovens – quer no âmbito de visitas escolares quer de grupos privados – com o objetivo de ensinar sobre a agricultura e o papel dos agricultores. É um tipo de quinta aberta, mas com instalações e uma estrutura organizacional especialmente desenvolvida para apoiar atividades pedagógicas.” (p 7).

Segundo a Direção-Geral de Alimentação e Veterinária a QP é uma *“estrutura de carácter permanente onde se realizam actividades pedagógicas, com animais de interesse pecuário e cujo objectivo é a promoção das tradições culturais dando a conhecer as práticas artesanais agrícolas e pecuárias.” (p. 2)*

Já para a organização European Federation of City Farms (EFCF) as City Farms (equivalentes Às Quintas Pedagógicas portuguesas) são consideradas da seguinte forma:

“City farms are environmental and agricultural projects where children, young people and adults can learn about the urban and rural environment, their inter-relationship with plants and animals and the importance of the seasons.” (2016, p.2)

Assim sendo, podemos considerar uma Quinta Pedagógica um equipamento para a educação ambiental pois, como esquematizado na Figura 3, para ser considerado um EqEA, tem de integrar os seguintes elementos:

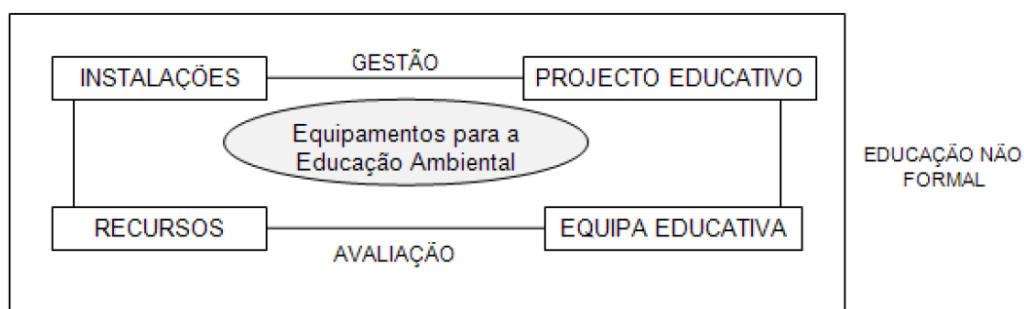


Figura 5: Elementos que definem os Equipamentos para educação Ambiental (Baseado em Serantes & Barracosa, 2008, retirado de Carvalho, 2011, p. 486)

A Quinta Pedagógica é uma instituição que trabalha no campo da ENF e, como EqEA tem de ter instalações, recursos físicos e humanos, entre os quais uma equipa educativa para desenvolver o seu projeto educativo. Uma QP situa-se por norma numa quinta que tem instalações que permitem desenvolver atividades agrícolas e realizar atividades pedagógicas, ou seja, o projeto educativo referido nas características do EqEA.

A QP tem nos seus recursos humanos uma equipa pedagógica que é responsável pelo desenvolvimento e dinamismo das atividades, ou seja, no seu quadro os EqEA têm de ter uma equipa educativa que tenha competência para realizar as atividades, para além da equipa também tem de ter ao seu dispor os recursos necessários para realizar as atividades que oferece ao público.

De forma a melhorar os EqEA, os seus recursos e a equipa pedagógica, devem objeto de avaliação sistemática, incluindo pelo público que participa nas atividades. Assim sendo, o EqEA deve pôr à disposição do público, instrumentos de avaliação criteriosos e acessíveis para que este possa avaliar as atividades em que participa e o seu enquadramento no EqEA.

A QP é um EqEA que desenvolve o seu trabalho através de uma perspetiva de educação e didática, uma vez que “a oferta aposta na aquisição de conhecimentos, fomento de atitudes, desenvolvimento de capacidades práticas.” (Carvalho *et al*, 2011). Isto é, durante uma visita a este género de EqEA, os participantes desenvolvem uma aprendizagem ativa, ou seja, através das atividades realizadas os participantes desenvolvem competências ao colocarem “mãos à obra” e através da experiência e da reflexão sobre a mesma desenvolvem competências, atitudes e conhecimentos que os tornam cidadãos mais conscientes do ambiente e das questões ambientais, à medida das suas idades e circunstâncias.

Capítulo IV – Estágio na Quinta Pedagógica dos Olivais

Apresentação da Instituição

A instituição onde realizei o estágio é denominada Quinta Pedagógica dos Olivais (QPO) e situa-se na cidade de Lisboa, freguesia dos Olivais. Foi inaugurada a 16 de Abril de 1996 e atualmente é superintendida pela Direção Municipal de Estrutura Verde, Ambiente e Energia da Câmara Municipal de Lisboa (CML). É considerada um equipamento municipal que desenvolve o seu trabalho na área da Educação Não Formal, oferecendo atividades que são ao mesmo tempo lúdico-recreativas e pedagógicas.

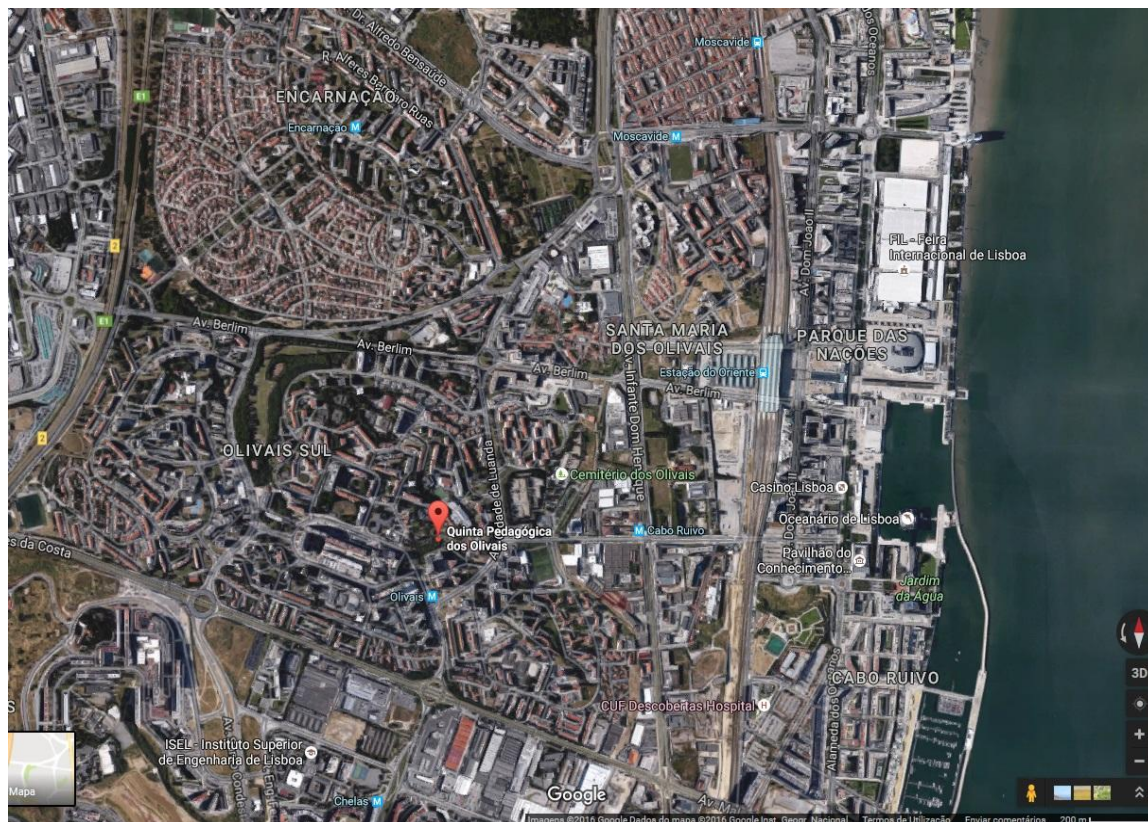


Figura 6: Localização da Quinta Pedagógica dos Olivais retirado do Google Earth 2016

Ao longo dos anos, a QPO veio a ser utilizada cada vez mais como um recurso educativo, de acesso livre e gratuito, à disposição do público, principalmente do público escolar. A maioria das atividades oferecidas dirigem-se às crianças que frequentam a educação pré-escolar, 1º e 2º ciclos do ensino básico em estabelecimentos de ensino público e privado.

A sua principal missão é *“Contribuir com excelência, inovação, criatividade e dedicação, para a prestação de serviços na área educativa, privilegiando o contacto com usos, costumes e tradições rurais; incentivando a partilha de experiências e saberes entre gerações, ao mesmo tempo que recriamos um ambiente de ruralidade simultaneamente lúdico e pedagógico.”*¹ (site). Esta missão faz todo o sentido nas sociedades atuais, particularmente nas grandes cidades, como Lisboa, pois cada vez

¹ <http://quintapedagogica.cm-lisboa.pt/>

mais as crianças e os jovens não têm contacto com a natureza e com os ambientes rurais.

No entanto, apesar de se focar nas tradições rurais, hoje em dia, a QPO preocupa-se cada vez mais em passar valores ecológicos e promover atitudes e comportamentos, junto dos seus públicos, que valorizem o desenvolvimento sustentável das comunidades e do planeta.

No que diz respeito à sua estrutura organizacional, a Quinta Pedagógica, como já foi referido anteriormente, é um equipamento da CML, mas também conta para o seu bom funcionamento com uma equipa de gestão, uma equipa pedagógica e o secretariado, tal como pode ser observado na seguinte figura.



Figura 7: Organograma. (anexo 2 ,NC 15/09/2015)

A equipa pedagógica onde estive inserida durante este estágio, é uma equipa multidisciplinar (tabela 3), que trata da organização, planeamento, realização e avaliação das atividades educativas que a QPO desenvolve com os diversos públicos.

Tabela 3: Equipa Pedagógica

Equipa	Formação
Ana Cristina	Técnica de Educação e Formação/História
Augusto Batista	Veterinário
Cláudia Carrilho	Educadora de infância
Fernanda Azoia	Professora
Margarida Fonseca	Zootécnica
Pedro Rau	Engenheiro hortofrutícola
Sandra Pereira	Engenheira alimentar
Zé Fonseca	Ceramista

Para além dos técnicos, Os voluntários são recursos humanos também fundamentais na Quinta. A sua colaboração é resultado de uma parceria com o Banco de Voluntariado de Lisboa. Têm como tarefas por um lado ao tratamento dos animais, que passa pelo manejo e limpeza dos animais de grande ou pequeno porte e/ou tarefas de práticas agrícolas, como a preparação do solo, limpeza, sementeira, repicagem, rega, poda e colheita. A maioria dos voluntários que se encontram na instituição trabalha na QPO há vários anos.

Relativamente ao espaço físico, A QPO ocupa uma área de cerca de dois hectares e organiza-se em diversos espaços com funções distintas. De forma a o público não perder nenhum cantinho, este pode usufruir de um mapa (anexo 1).

Sendo assim, a QPO apresenta as seguintes áreas para a realizar as atividades:

- Cozinhas: onde se realizam grande parte das atividades disponibilizadas pela QPO;
- Jardim de plantas aromáticas e medicinais: onde se realizam as atividades focalizadas nas plantas e a sua importância no mundo;
- Estufa, Horta e Pomar: onde ocorrem as atividades que evidenciam a importância da fruta e dos legumes na alimentação humana, assim como comportamentos ecológicos e sustentáveis;
- Consultório do veterinário: Descobre-se mais sobre os animais
- Estábulos e Prados: local onde se encontram os diversos animais;
- Ateliês: espaços onde ocorrem atividades que não necessitam de cozinha, nomeadamente o ateliê de cerâmica e a atividade “da tosquia à cor da lã”.

As atividades são “construídas” pensando em dois grandes grupos: as escolas e as famílias. Nesse sentido foram desenvolvidos programas dirigidos exclusivamente para o público escolar, onde as atividades têm uma visão pedagógica e estão relacionadas com o currículo. Às vezes, de forma indireta, cada vez mais as atividades desenvolvidas abordam temas que são de grande importância no século XXI, tal como alimentação saudável ou desenvolvimento sustentável. Pode-se afirmar que através das atividades que trazem o rural à cidade, os técnicos referem temáticas fundamentais nos dias de hoje.

Nas atividades para as famílias que são realizadas ao sábado, apesar de existir uma aprendizagem, estas atividades são mais lúdicas, tentando criar um momento onde os elementos das famílias convivam e passem um bom momento.

Embora as atividades sejam gratuitas, elas estão sujeitas a marcação prévia por parte dos participantes. Estas atividades em família ficam esgotadas com dez marcações (conta por criança), uma vez que muitas das atividades se realizam em espaços fechados, as crianças só podem entrar com um adulto.

De uma forma geral, as atividades têm no seu foco as tradições rurais e a experiência dessas tradições para o público. Todavia, pensamos que estas poderiam ser mais focadas na questões ambientais, ou seja, dar um pouco mais de ênfase às problemáticas da preservação do ambiente e sua sustentabilidade. Apesar de já abordarem estas temáticas, continuam não sendo muito desenvolvidas, passando muitas vezes despercebidas.

Um ponto importante a mencionar é o facto de a Quinta disponibilizar um transporte escolar para as escolas. Caso uma escola não tenha possibilidade de alugar o transporte, este já se encontra incluído, embora só possa ser utilizado à terça e à quinta-feira. Este programa abre muitas portas, pois muitas vezes os alunos não vão a visitas de estudo por ser de alto custo, e neste caso, as escolas que se encontrem num contexto mais desfavorecido financeiramente têm a oportunidade de sair da sala de aula e realizar visitas de estudo.

Como já foi dito anteriormente, a avaliação nos Equipamento de Educação Ambiental deve ser uma dimensão fundamental na sua ligação com os públicos que serve e, nesse a Equipa Pedagógica da QPO organiza instrumentos e procedimentos com vista a desenvolver uma avaliação participada. Após cada atividade, é solicitado aos participantes o preenchimento de um questionário de avaliação sobre a atividade em que participaram. Esse instrumento de apreciação não só serve para ver se a atividade foi adequada, mas também para avaliar a prestação dos técnicos, sendo utilizado para uma avaliação formativa.

No caso dos grupos provenientes de escolas, a avaliação é feita pelos professores, o que é relevante no sentido de aprofundar o diálogo entre os profissionais de educação formal e não formal. Contudo, pensamos a participação das crianças na avaliação seria importante, uma vez que é principalmente a elas que estas atividades se destinam e são elas os grandes protagonistas das mesmas. Pensamos que a avaliação poderia ser mais de carácter qualitativo e realizada através de um momento final de diálogo entre as crianças e o técnico que orientou a atividade.

Pontualmente a instituição desenvolve atividades referentes a dias comemorativos, onde os participantes podem vivenciar ou relembrar tradições rurais (ex: dia da espiga).

Além do que já foi destacado, a instituição ainda desenvolve outros projetos e iniciativas, nomeadamente com as escolas, onde há concursos de histórias e espantalhos, onde a QPO apresenta um tema e a escola desenvolve o seu trabalho a partir desse tema, mas também desenvolvem iniciativas com comunidade local de forma a aproximar a Quinta e a comunidade onde se encontra.

É de salientar que na Quinta Pedagógica não entra dinheiro, sendo que quando a QPO necessita de ração ou de algum animal, esta faz uma troca de produto com outra entidade, seguindo assim uma economia sustentável a base de troca de produtos.

Tendo em atenção que hoje em dia a forma mais rápida de passar informação é através das tecnologias, a Quinta não deixa de lado este meio de comunicação com o seu público, tendo assim à sua disposição uma página no *facebook* (<https://www.facebook.com/Quinta.Pedagogica.dos.Olivais>), onde publica diariamente ocorrências do dia-a-dia na instituição e um *site* oficial (<http://quintapedagogica.cm-lisboa.pt/>). Este último encontra-se desatualizado, uma vez que não apresenta todas as atividades desenvolvidas pela Quinta e apresenta algumas dinâmicas que já não são

disponibilizadas. Para além de comunicar *online*, a Quinta também divulga as suas atividades através de folhetos e o plano de atividades em formato papel (anexo 3).

Para cada atividade informa sobre o público-alvo, o nome da atividade e a sua categoria.

As atividades podem ser divididas em cinco categorias: com animais, com plantas, com alimentos, com arte ou com história, porém como é possível observar no anexo 3 a maior parte das atividades enquadram-se em mais do que uma categoria.

Na minha perspetiva, estes folhetos têm muito pouca informação sobre as atividades, pelo que deveriam ser enriquecidos de forma a motivar os potenciais interessados.

Participação nas atividades correntes na Quinta Pedagógica Dos Olivais

Ao longo dos 9 meses de estágio na QPO, realizei diferentes atividades e tarefas, tendo aprendido que para disponibilizar as atividades para o público existe um grande trabalho nos bastidores que ninguém observa, mas que é fundamental para uma boa realização e/ou melhoria do serviço prestado.

Agendamento de atividades

A marcação das atividades é fundamental não só por razões organizativas, mas também para esclarecer dúvidas, uma vez que muitas pessoas ligam para obter informações saber como são as atividades.

Nos diários que fui escrevendo ao longo do estágio, encontram estas notas de campo que elucidam sobre a importância da função de atendimento, tanto na marcação da atividade como receção dos grupos:

“enquanto estou na sala da equipa pedagógica algumas docentes ligaram para saber como eram em concreto as atividades disponibilizadas pela Quinta” (anexo 2, NC, 21/09/15).

Apesar de não estar na marcação das atividades, pois a Quinta Pedagógica disponibiliza para os seus técnicos um programa específico para as marcações,

Apoio na preparação, receção e desenvolvimento das atividades com os grupos

Ao longo do estágio as minhas tarefas foram diversas, no início ajudava durante as atividades, assim como ajudava os funcionários de apoio quando era necessário. A medida que o tempo ia passando o meu papel na QPO tinha maior responsabilidade, uma vez que passei a receber os grupos na receção, sendo a primeira a ter uma interação com o grupo.

Antes das atividades, o trabalho dos funcionários é fundamental para a boa realização da mesma, pois são estes que preparam os animais, as cozinhas ou o forno para a maioria das atividades: *“Hoje existe muitas atividades a ocorrerem ao mesmo tempo e por isso a minha função hoje é preparar a cozinha Doçaria para o grupo, uma vez que o grupo tem marcação de uma atividade de cozinha, assim sendo, enquanto o grupo que já realizou a atividade, faz a visita a quinta com a técnica Ana [técnica de Educação e Formação/ Historia], eu limpo a mesa e a cozinha, coloco o material necessário para a atividade que se irá realizar ao redor da mesa: os pratos, as facas com pontas redondas. ”.* (anexo 2. 16/10/15).

Uma outra das tarefas que desempenhei destinou-se à receção de grupos. Nesta tarefa, tive alguns percalços mas fui melhorando ao longo do tempo

“Estou tão nervosa que a primeira coisa que faço é errar ao dizer boa tarde quando era bom dia. A Ana Cristina [técnica de Educação e Formação\Historia] está ao meu lado e ajuda-me a receber o grupo, dizendo que tenho que perguntar qual é a escola, qual as atividades que irão fazer e quantos alunos são. Após estas perguntas, a técnica diz-me que tenho que

entregar um questionário de avaliação da atividade ao responsável pelo grupo e pedindo para entregar no final da atividade ou então mandar por email. A técnica diz que de manhã devo perguntar ao docente se o grupo toma o lanche da manhã, se não tomarem devo informar que aguarde um pouco enquanto chamo o técnico da atividade.” (anexo 2, NC, Semana de 18 a 21 de janeiro).

Ao longo do tempo fui ganhando mais confiança no desempenho deste tipo de tarefas e os outros foram também confiando mais em mim, como este pequeno excerto das minhas notas de campo releva: *“a Fernanda, que era a pessoa que deveria abrir a recepção neste dia à tarde, pediu-me para abrir por ela, pois vai chegar um pouco atrasada”* (anexo 2, NC, 1 - 3 de Março 2016). Quando estou na recepção apercebo-me que estou a fazer um bom trabalho ao ouvir a técnica a dizer *“podemos deixar a Raquel sozinha a receber e a encaminhar os grupos que ela já dá conta do recado”*. (anexo 2, NC, 1 - 3 de Março 2016), o que foi muito gratificante.

Houve alturas em que tomava iniciativas e fazia tarefas que não me eram pedidas *“Apesar de não ser uma tarefa minha cheguei mais cedo do almoço e, tomando a iniciativa, preenchi os questionários para dar às escolas daquela tarde, a técnica (Sandra) ficou surpreendida e contente dizendo que ‘isso é que é uma estagiária, muito obrigada’”* (anexo 2, NC, 25-28 de janeiro 2016)

Quando estava na recepção para além de receber o grupo também tinha que fazer a comunicação entre os escritórios e os técnicos que estavam no terreno:

Ligaram para recepção. Era a Dr.ª Sandra que queria falar com o Zé Carlos [Ceramista]. Como eu disse que ele estava a realizar uma atividade, a Dr.ª Sandra disse para quando atividade acabasse para eu dizer ao Zé Carlos que ela queria falar com ele (...)t Apareceu o tal senhor que tem uma reunião com a

Dr.ª Rosário, como este não sabia o caminho, fui com ele até a porta e disse que era só subir as escadas. ” (anexo 2, NC, 25-28 de janeiro 2016).

Outra tarefa realizada nesta atividade de apoio à receção dos grupos foi carimbar os passaportes escolares² e colocar o nome da instituição, a atividade e a data em que a mesma se realizou.

“Já tinha recebido um grupo, que me tinha entregue passaportes escolares. Comecei a carimbar e a escrever as informações necessárias, quando a Sandra entrou na receção e perguntou-me se tinha perguntado à pessoa qual era o nome do responsável. Quando eu disse que não, ela disse que eu tinha de perguntar e colocar na folha das marcações” (anexo 2, NC, 23-25 de Fevereiro 2016).

Dinamização da atividade “O dia da espiga”

Uma das oportunidades mais entusiasmantes, e em que me senti mais desafiada, ao longo do estágio foi a dinamização da atividade “O dia da espiga”, com um grupo de crianças do 1º ano. O objetivo da atividade era que as crianças tivessem contacto com a simbologia deste dia, nas sociedades rurais, designadamente o significado das várias partes constituintes do ramo da espiga (espiga; malmequeres amarelos e dos brancos, do ramo de oliveira e da papoila)

“Hoje é o dia da Espiga, que na Quinta é celebrado através de uma atividade onde o grupo escolar tem de construir o seu ramo. Para tal, cada grupo é designado a um técnico que serve como guia durante a atividade, enquanto alguns membros da equipa pedagógica estão com os grupos, outros técnicos da

² É um documento “atribuído a cada aluno, que é apresentado em cada visita de estudo e carimbado pelo equipamento, com a finalidade de o aluno, ao concluir o 4.º ano do 1.º CEB, ter o registo do seu percurso na educação não formal, da Cidade de Lisboa.” <http://www.cm-lisboa.pt/viver/educacao/dentro-da-escola/projetos-promovidos-pelo-municipio>

equipa assim como alguns membros da secretaria encontram-se nos postos onde os grupos têm de passar para receber uma parte do ramo e falar um pouco desta tradição e do significado de cada elemento do ramo. Apesar de estar agendada a vinda de 5 escolas, acredito que muitas não vão aparecer, uma vez que está a chover imenso.

Como está a chover, a atividade no meu posto está a sofrer alterações. Primeiramente era para eu estar ao pé de uma oliveira com um escadote e com os malmequeres ao pé e quando chegasse o grupo deveria dizer o seu significado e subir ao escadote para tirar o ramo de oliveira. Para as crianças estarem resguardadas da chuva o meu posto foi alterado para ao lado da leitoazinha (Fig.8)” (anexo 2).



Figura 8: Posto Novo (tirado do Facebook Oficial da Quinta)

O primeiro grupo (1ºano) chega e eu pergunto se estão a gostar; eles respondem que sim. Perguntei então o que eles já fizeram; um menino diz que fizeram pão por causa do trigo e que depois iam comer e que também tinham feito papoilas de papel. Eu disse que já tinham feito um grande trabalho e a professora perguntou aos alunos o que faltava agora e eles gritaram

MARGARIDAS !! Eu explico que malmequer amarelo significa ouro e o branco prata e pergunto qual é a outra coisa que falta no ramo. Eles não me sabem dizer. Quando digo que é da árvore da azeitona, uma menina diz: eu sei, eu sei, é a oliveira!!! Eu digo que ela está certa, e que simboliza a paz. (anexo 2, NC, 3-5 de Maio de 2016).

Pego no alicate para tirar as margaridas e o ramo de oliveira, enquanto isso as crianças ficam a ver a leitoazinha que está na porta ao lado, depois disso o grupo segue para a recepção para terminar a atividade.



3

Figura 9: Eu no Dia Da Espiga (tirado do Facebook Oficial da Quinta)

(...) Tinha razão só apareceram 2 das escolas marcadas para esta atividade, no entanto, mesmo a chover, estão na Quinta grupos escolares que só vieram visitar, sem ter qualquer marcação. Ao ver o meu posto uma professora

³ <https://www.facebook.com/Quinta.Pedagogica.dos.Olivais/?fref=ts>

perguntou-me: o que se passa? e eu respondi que era a atividade do dia da espiga. A professora perguntou-me se eu podia dar-lhe um pouco para ela fazer o ramo, como não havia muitas escolas a fazerem a atividade por iniciativa acabei por dar um pouco. A professora e as crianças continuaram a visitar os animais e, como estes estavam guardados por causa da chuva, acabei por fazer uma mini visita guiada, avisando para não fazer festas ao cavalo pois este morde.

Apesar de ser um dia alusivo a uma tradição, está marcada a atividade para a cerâmica, para um grupo adultos com necessidades especiais de uma instituição. Vi o grupo ir para o ateliê, passou pouco tempo quando uma das utentes veio ter comigo, porque queria fazer um ramo. Tendo em conta que dei anteriormente à professora do outro grupo, também lhe dei um pouco a ela.

Passou pouco tempo e a mesma rapariga voltou ao meu posto e pediu mais. Esta situação ocorreu mais 2 vezes. Então, expliquei que era um ramo por grupo. A pessoa responsável pelo grupo foi falar com a Ana Cristina, que após essa conversa veio ter comigo para me dizer que, como era um grupo pequeno (6 pessoas), eu podia dar um pouco a cada um deles.” (anexo 2 NC, 3-5 de Maio de 2016).

Esta foi uma atividade importante onde participei, uma vez que pude observar como eram resolvidas as situações inesperadas, como por exemplo, as questões climáticas, neste caso a chuva inesperada. Assim Constatei e senti uma das características essenciais à educação e, por maioria de razão à ENF – a flexibilidade.

Atividade de oferta regular “Os saquinhos de cheiro”

Durante o estágio fui desafiada a dinamizar uma atividade da oferta regular sozinha. Essa tarefa foi muito enriquecedora, uma vez que tive a meu cargo uma turma com a sua professora que me avaliou no final em relação à atividade (anexo 4)

“ Chego a receção e a Ana Cristina diz que é hoje que eu vou realizar atividade dos saquinhos de cheiro, ou então não, porque está a chover e não sabe se o grupo vai aparecer ou não.

Estou a preparar as coisas para a atividade, uma vez que existem muitas atividades. Normalmente a parte prática da atividade que vou realizar ocorre na cozinha, mas hoje foi alterada para o celeiro. Assim sendo, estou a colocar no celeiro as mesas juntas para haver espaço necessário para as crianças fazerem os saquinhos na mesa. Na mesa coloco as canetas, os panos e o fio.

Já passou das 10H30 e o grupo ainda não apareceu e a maioria dos técnicos já estão a realizar as atividades. Perto das 11H00 o meu grupo aparece, como está a chover vou com eles para o celeiro, para apresentar a atividade que vão realizar.

No celeiro peço às crianças para que se coloquem á volta da mesa. Começo por dizer que me chamo Raquel e que vou realizar esta atividade com eles. Pergunto se eles sabem que atividade vão fazer? Eles dizem que não. Como não sabem, explico que vão fazer saquinhos de alfazema e pergunto se alguém sabem para que serve? Uma menina responde que é para cheirar bem.

Pergunto se serve para mais alguma coisa? Eles dizem: Eu não! E eu digo que na verdade também serve para afastar um bichinho que come as camisolas de

lã. Ao ouvirem isto as crianças perguntam que bicho é esse e eu digo que é um bicho que se chama traça e é parecido com a borboleta.

De seguida começo a perguntar que materiais são necessários para fazer os saquinhos de cheiro. Os meninos olham para a mesa e começam a dizer que são as canetas, os panos e os fios.

Eu digo que para além disso há um ingrediente fundamental para fazer o saquinho de cheiro, mas que temos que ir ao jardim aromático buscar um para cada um. Antes que consiga perguntar o que é, eles começam a perguntar o que é esse ingrediente. Eu digo que é alfazema e peço aos meninos para dizerem 3 vezes.

Antes de sairmos do celeiro para ir buscar a Alfazema, digo às crianças que vamos aproveitar o facto de ter parado de choviscar para realizar a visita à quinta, mas que existem regras que têm de cumprir: em primeiro lugar temos de ser como as galinhas e os seus filhos pintainhos, ou seja, temos que estar sempre juntos durante a visita e outra regra importante é não gritar ao pé dos animais.

Assim sendo, começo com a visita. Vou com o grupo até à pocilga e explico que estes animais [os porcos] deitam-se na lama, na verdade porque não transpiram e, por isso, para se refrescarem tomam banho de lama. Enquanto estão a ver o porco uma menina pergunta o que o porco come. Achei a pergunta pertinente e chamei a atenção de todos para informar que tal como o ser humano o porco também come de tudo.

Como tinha estado a chover os animais estavam todos resguardados e, por isso, as crianças não conseguiram ver o burro. Passamos o estábulo e ao pé do palheiro expliquei que a palha era guardada para a cama dos animais e o feno era a comida. De seguida, chegamos à vacaria, onde estão as vacas, com cinco de cada vez vou com as crianças para dentro da vacaria para estas verem as vacas (Valeria e Rafaela, de seu nome) e explico que as vacas só podem dar leite depois de terem filhos, por isso estas vacas não dão leite porque nunca tiveram filhos.

A seguir vou com eles ao galinheiro, onde é possível ver a galinha com os seus pintinhos que acabaram de nascer. Refiro que um ovo de galinha demora 21 dias para chocar. Finalmente, chegamos junto das cabras e ovelhas. Questiono as crianças qual é o macho das ovelhas. Umas disseram ser o carneiro e outras o bode. Eu explico que o macho da ovelha é o carneiro e o da cabra é o bode.

Quando estávamos a voltar para cima o Sr. Jorge (voluntário da Quinta), estava ao pé do estábulo do burro, ao vê-lo pedi para abrir a porta para as crianças verem o burro Buxo (de seu nome).

Ao voltar para cima, levei as crianças ao pé do coelho Miguel, para estas fazerem uma festinha ao animal e expliquei que as fêmeas e os machos não podem estar juntos porque depois tinham muitas crias e que os machos também não podem estar no mesmo espaço, pois começam a lutar entre si.

Ao sair do espaço onde se encontravam os coelhos, disse que tinha terminado a visita e que íamos voltar ao celeiro para fazer os saquinhos de cheiro, mas que antes disso tínhamos que ir buscar um ingrediente especial. Perguntei ao grupo se eles se lembravam qual era e eles disseram em conjunto que era alfavema.

Assim, dirigi-me com o grupo até ao jardim das plantas aromática e fomos colher 24 raminhos de alfazema, um para cada aluno, e dois para os adultos que os acompanhavam.

No celeiro, as crianças colocam-se à volta da mesa e eu tiro as canetas da caixa e espalho-as pela mesa, começando por explicar que vou dar um pano a cada criança e à professora, para fazerem um desenho no pano. Como as crianças estavam apertadas, à volta da mesa, sugeri que fossem para outro lado do celeiro, com o fim terem mais espaço.

Antes de começarem a desenhar, perguntei se alguém usava perfume e algumas crianças disseram que sim e outras disseram que a mãe usava. Explico que os perfumes que se usam hoje têm muitos produtos químicos e que a alfazema cria um cheiro natural que é melhor para o ambiente e para a saúde.

Depois de desenharem peço às crianças para tirarem as folhas dos seus raminhos de alfazema e colocarem as folhas no centro do pano. Após terminarem essa tarefa, cada criança chama-me para que possa colocar o pano em forma de saco e prender o pano com o fio para que fique preso e em forma de saco.

No final, pergunto o que vão fazer com os sacos de Alfazemas e todos dizem que vão oferecer à mãe para esta colocar no armário.” (anexo 2, NC, Semana de 9-12 de Maio de 2016).

Nesta atividade que dinamizei sozinha, tentei pôr em prática o que fui observando no decorrer do estágio, assim como as competências desenvolvidas ao longo da licenciatura e mestrado. Designadamente estratégias de comunicação e de

gestão de grupos. Na condução destas atividades com crianças tão pequenas é fundamental que o educador use linguagem clara e acessível às crianças, saiba ouvi-las empaticamente e saiba criar condições de distribuição da comunicação de modo a que todos tenham oportunidade de se expressar. Também a gestão do espaço (designadamente quando se trata de espaço confinados, como o celeiro aqui no caso, deve ser feita de modo a responder às necessidades de todas as crianças, para que todas tenham conforto e sucesso na atividade. Também o estímulo é muito importante, usando o elogio e o reforço positivo de modo a reforçar a autoestima de cada criança.

Esta atividade foi muito importante para mim, pois pude pôr em prática o meu conhecimento e ter uma avaliação do meu trabalho. Também foi muito relevante por me proporcionar uma autoavaliação das minhas competências, por ter de lidar sozinha com um grupo escolar e rapidamente adaptar-me ao grupo e encontrar meios que não sejam muito fáceis nem muito difíceis para envolver o grupo na atividade.

Projeto Manual de Atividades Pedagógicas

Para além da minha participação nas atividades correntes da QPO, integrada na equipa pedagógica, o meu estágio orientou-se também para a construção de um projeto a realizar de forma mais autónoma, que viesse a contribuir para uma melhoria nos serviços educativos da quinta.

Assim, se pretendeu construir a viabilidade de desenhar alguma ou algumas mudanças, com sentido para a instituição e, por isso, em estreita colaboração com a equipa pedagógica. O Dr. Paulo Lopes foi o principal interlocutor neste processo, embora nele tenham participado, de forma mais ou menos intensa, todos os membros da equipa.

Numa primeira fase do estágio, o Dr. Paulo Lopes propôs que o meu projeto se focasse na construção do Manual de Atividades, uma vez que apesar de já existirem guiões de algumas atividades regulares, estes não estavam organizados com o mesmo fio condutor uma vez que cada técnico elaborou o guião da sua atividade, criando assim diversas diferenças entre os guiões realizados.

Esta proposta, para além de ser relevante para a instituição, uma vez que vinha na sequência de algumas lacunas já detetadas, fez todo o sentido para o meu estágio, por ter no seu cerne a educação e a formação, área do conhecimento do meu curso, com enfoque no planeamento e desenvolvimento do currículo e na pedagogia.

Fase de Diagnóstico

Assim, correspondendo ao desafio que me foi colocado, iniciei a fase de diagnóstico, com vista ao planeamento e desenvolvimento do projeto. Nesta fase, várias vertentes e procedimentos foram considerados:

1. Recolha e análise de informação junto da equipa técnica, com vista a sistematizar as potencialidades das atividades já desenvolvidas e as necessidades sentidas. Esta informação decorreu de conversas informais, com elaboração de notas de campo que constituíram o meu diário de bordo. Esta informação foi ainda complementada com a análise de guiões já existente (Anexos 5).
2. Recolha e análise de informação através de observação participante das atividades com os grupos escolares e familiares, que vieram igualmente a constituir notas de campo (Anexos 2).

3. Recolha e análise de dados junto das famílias, através da aplicação de um questionário (6 respostas fechadas e 2 abertas) (Anexo 6), ao qual responderam 25 pais e mães, após a participação em atividades programadas com seus filhos.
4. Recolha e análise de informação junto de professores/educadores, através de uma entrevista diretiva a uma professora e de conversas informais com 5 professores, realizadas após atividades em que participaram com os seus grupos de crianças.

Análise dos dados de observação participante

As informações recolhidas junto da equipa técnica apontaram para o facto de o folheto ser pouco informativo em relação as atividades, sendo que as professores ligam muitas vezes para saber em concreto como são as atividades.

Também as observações que fui realizando das atividades em que participei, de forma mais ou menos ativa, apoiam o seguinte diagnóstico: As crianças muitas vezes estão mais interessadas em visitar os animais do que propriamente em realizar as atividades.

A parte teórica da atividade pode se tornar um pouco cansativo para as crianças uma vez que estas estão em pé numa sala a ouvir o técnico.

Análise dos questionários as Famílias

Os questionários aplicados às famílias tinham como objetivos:

- Avaliar as formas de divulgação das atividades da quinta junto das famílias;
- Descobrir as razões das famílias para participarem nas atividades;
- Saber se as atividades aliciam as famílias;
- Desvendar que outras atividades o público deseja participar.

É através dos meios tecnológicos que estes pais têm acesso à informação sobre as atividades da QPO, dado que 15 respostas apontam para informação a partir do site (11) e a partir das redes sociais (4). Contudo, os dados revelam que também existe alguma circulação de informação direta entre familiares e amigos (6 respostas). Estes dados vêm ao encontro da necessidade, já detetada de melhorar a qualidade do *site* da QPO e da necessidade de fazer uso das redes sociais para uma melhor e mais eficaz divulgação, como acontece com as organizações de serviço público em geral, na sociedade contemporânea.

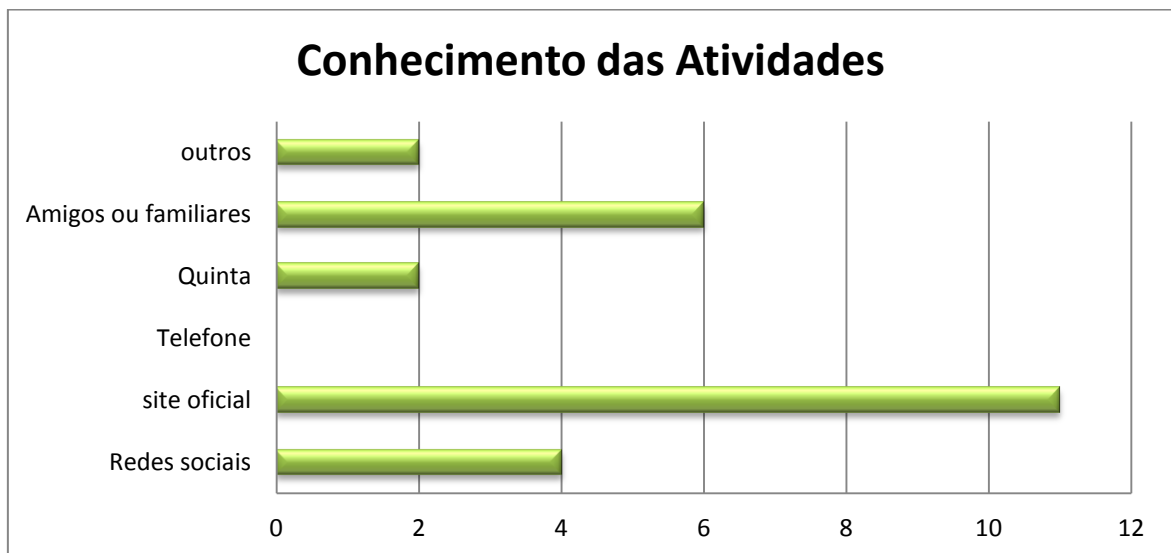


Gráfico 1: Como ficou a saber das atividades em família?

Mais de metade dos pais (17) afirmam que percebem como ocorrerá a dinâmica através dos meios e dos materiais de divulgação. No entanto existem pais (2) que não conseguem perceber completamente como esta ocorrerá, sendo que uns conseguem mais ou menos (5). Isto vai ao encontro do diagnóstico realizado anteriormente do que é necessário os materiais de divulgação das atividades.

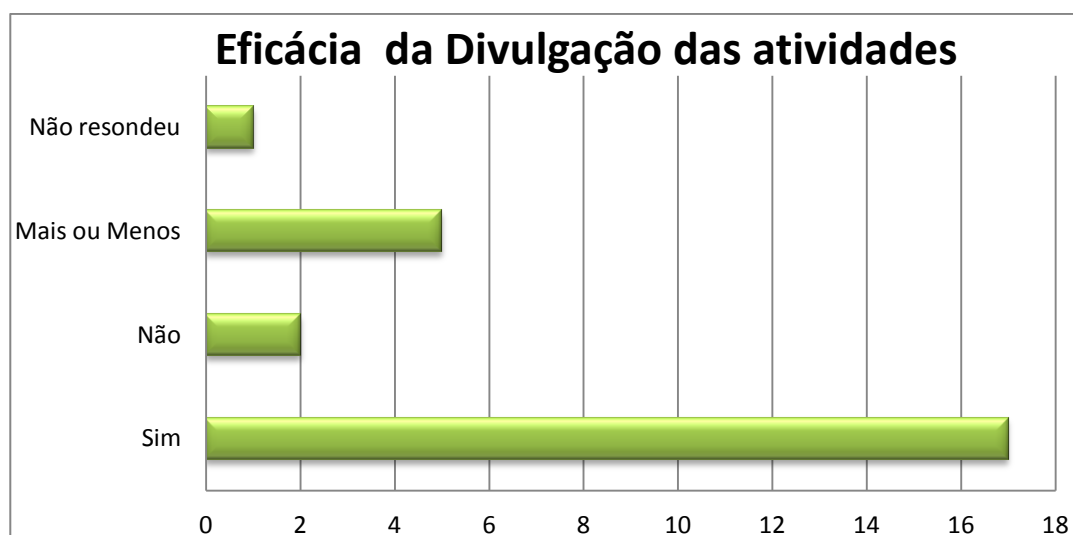


Gráfico 2: Através dos materiais e dos meios de divulgação da oferta pedagógica consegue perceber o que ocorrerá na dinâmica?

No que diz respeito à razão para participarem nas atividades (Gráfico 3), 17 inquiridos apontam como principal razão a aprendizagem que se obtém na realização da mesma, a curiosidade é outra razão muito apontada pelas famílias (10) para participarem nas atividades, porém nenhum dos inquiridos participou nas atividades a pedido de um dos membros da família.

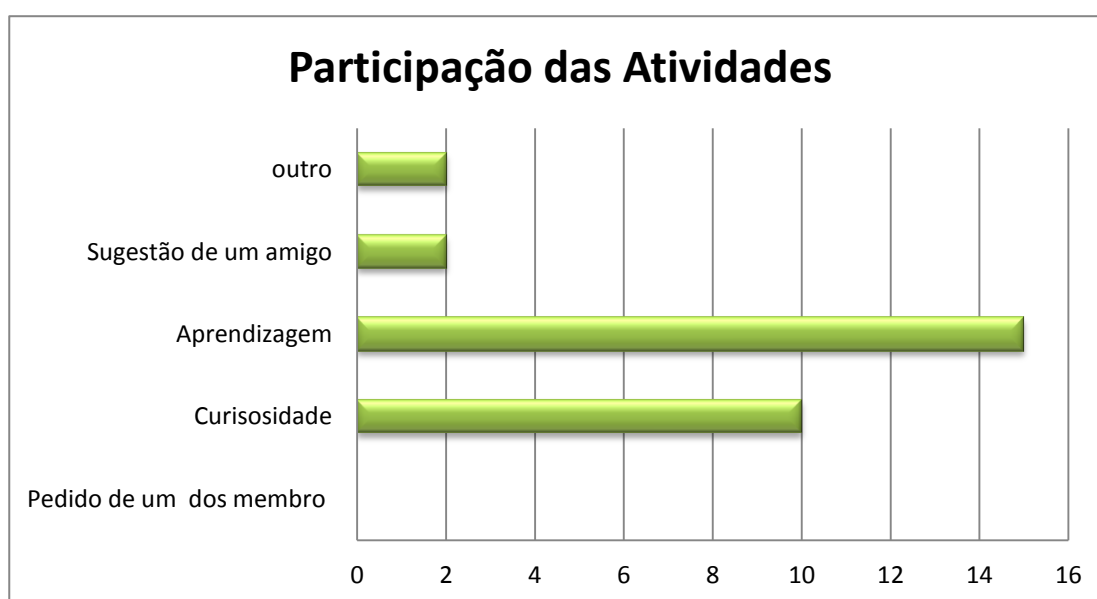


Gráfico 3: Qual a razão de querer participar nas atividades?

A maioria das famílias (12) afirma ser a primeira vez que participam nas atividades da Quinta. No entanto é de salientar que 10 respondentes/famílias participaram mais do que uma vez nas atividades da quinta, sendo que 3 participaram mais de 4 vezes. Este dado é muito relevante, porque indica que as atividades "fidelizam"/cativam uma parte significativa das famílias. É de salientar que existiram inqueridos que selecionaram mais de uma resposta.

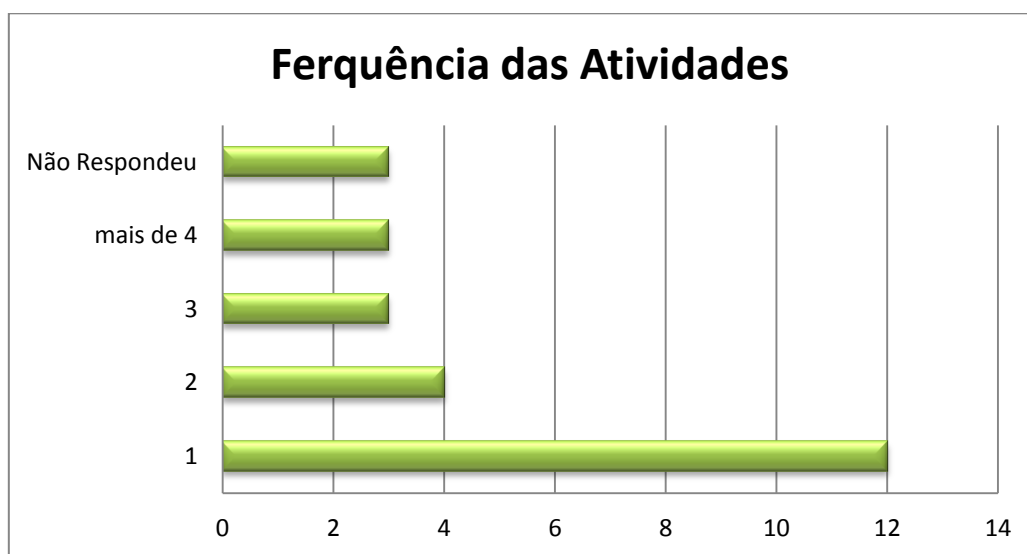


Gráfico 4: Em quantas atividades já participou?

A maioria dos inquiridos (24) diz que as atividades são do agrado dos membros da família que realizam a atividade.

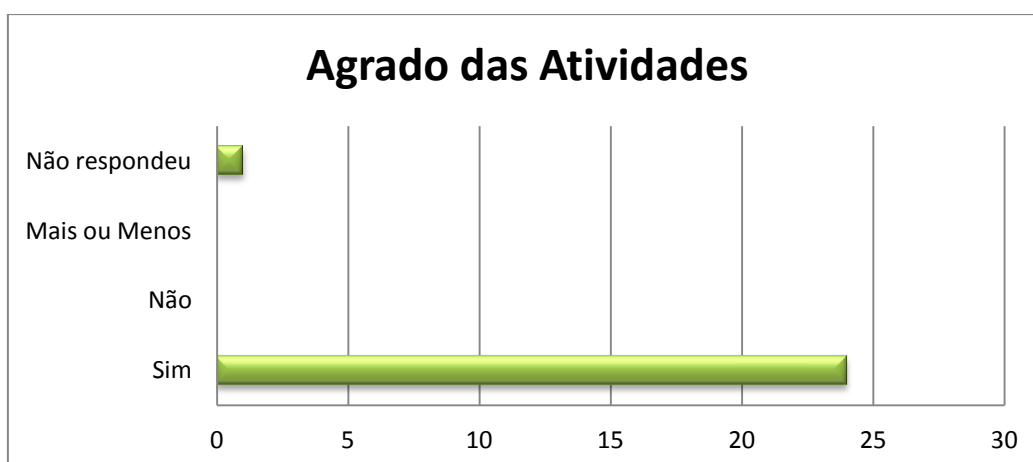


Gráfico 5: As atividades são do agrado de todos os membros da Família?

Apesar das atividades serem do agrado das famílias e a maioria achar estas acessíveis a todos (13), houve 1 inquerido que pensa que as atividades não são assim tão acessíveis.

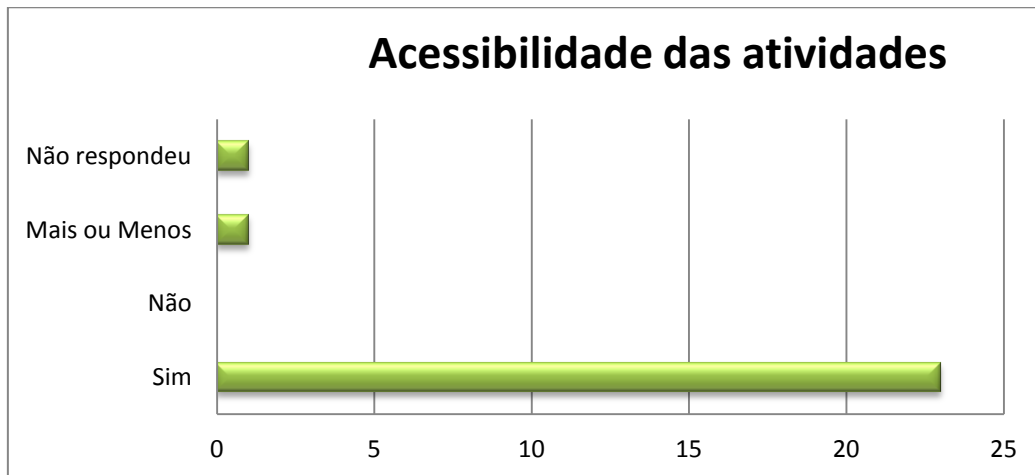


Gráfico 6: As atividades são acessíveis aos membros da família presentes nas dinâmicas?

A pergunta 7 do inquérito dirigido as famílias é de carácter qualitativo, esta é a única questão neste género porque a maioria das pessoas não respondem a estas questões, sendo que dos 25 inqueridos só 5 pessoas responderam.

Duas pessoas pensam que a QPO deveria desenvolver mais atividades relacionadas com “*Alimentação dos animais*”, assim como o “*cuidado dos animais*”, uma referiu como atividades a fazer “*Piza, queijo, manteiga, tosquia, ordenha, mais atividade de horta e pomar*”, outra respondeu que as atividades que “*tem são suficientes*” e a ultima gostaria de ter atividades “*relacionadas com o cultivo e mexer na terra*”. Este conjunto de dados reflete o desejo de participação ativa destes pais e mães nas atividades programadas, proponho que a sua participação não se resuma a integrar, de forma mais o menos ativa, atividades muito estruturadas e conduzidas pelos técnicos dentro de um padrão pré-fixo, que não dão espaço para aprender-fazendo às famílias. Pensamos que

esta informação é muito relevante e pode constituir um ponto de reflexão para uma oferta formativa mais envolvente na QPO, particularmente para os grupos familiares.

Três pessoas fizeram sugestões e comentários, pedidos na última questão:

- um dos pais sugere “*Que ambos os pais pudessem estar presentes nas atividades e a divulgação do plano mensal da atividades mais cedo.*”
- outro refere ser “*muito simpaticante deste espaço e do que oferece*”
- e, outro ainda, diz que “*É um espaço espetacular, onde venho varias vezes. Atividades foi a primeira e adorámos.*”

Análise da Entrevista a uma professora do 1º ciclo do ensino básico

Segundo a entrevistada, esta teve conhecimento da QPO “*Através do site*” considerando-o “*bom*”. (anexo 7),

Apesar de afirmar que a divulgação das atividades atualmente deve ser boa porque sempre que se desloca a QPO esta encontra-se “*sempre cheia*”, no entanto o material que divulga o plano de atividades não é explícito o suficiente, uma vez que “*Em algumas [atividades divulgadas] tiveram que ligar para pedir mais informação.* Assim, pensa que a equipa da QPO “*podiam explorar mais esse ponto.*” (anexo 7), Neste sentido, apesar de a QPO estar a fazer um bom trabalho a dar a conhecer a sua existência, tem de melhorar a forma como divulga as suas atividades porque o público não consegue perceber o que se trata a atividade.

As atividades em que a professora participou com os seus alunos foram “*Cerâmica*” e o “*Ciclo do pão*” a primeira atividade está situada na categoria Arte e a segunda está referida como categoria Cozinha.

Estas atividades foram escolhidas tendo em conta por parte desta professora “os conteúdos de aprendizagem” que são abordados durante as atividades. A expectativa que a entrevistada tem sobre a participação dos alunos nestas atividade é “*Uma aprendizagem de uma forma diferente que motiva os alunos a falar sobre isso em casa e explorar mais a vida da quinta no dia-a-dia.*”.

A professora no seu discurso revela fazer a articulação entre a experiência das crianças vivida na QPO (a pesquisa) e a reflexão que a professora promove na sala de aula (trabalho de apresentação depois), ao referir “*fazem a pesquisa antes e um trabalho de apresentação depois*”, neste caso a docente usa a QPO como um meio para ensinar os seus alunos fazendo com que estes fiquem motivados com a temática, além de irem para a QPO já com algumas bases, depois da visita propriamente dita, estes trabalham a temática em aula.

Na perspetiva da entrevistada a QPO utiliza uma pedagogia de ensino-aprendizagem que “*É “hands on”. Fazer e experimentar para aprender melhor, as coisas têm de vir dos alunos e no só do professor*”.(anexo 7),

Em relação a melhorias possíveis a entrevistada dá ênfase a “*Quando estão a fazer a parte teórica das atividades*” (anexo 7), isto porque é realizada de uma forma muito formal, dentro de um espaço fechado e segundo a entrevistada se pudesse ser “*num ambiente diferente sentado num círculo ou lá fora para tornar-se ainda mais descontraído e interessante*”.

Para além de ser formal, a parte teórica das atividades às vezes demora muito tempo, tal como refere a entrevistada “*Por vezes os miúdos acabam por ficar cansados por estarem a ouvir teoria muito tempo em pé*”.(anexo 7), Visto que o técnico passa algum tempo a transmitir conhecimento no método expositivo faz com que exista perda

de interesse por parte do público, principalmente se as crianças sabem que vão experimentar elas próprias ou então estão muito mais interessadas em querer ver os animais do que propriamente estar a ouvir uma pessoa.

Conversas informais

De forma a recolher mais dados possíveis, ao longo do meu estágio realizei diferentes conversas informais com os docentes que participavam nas atividades da QPO.

Alguns dos testemunhos recolhidos junto dos profissionais de educação revelaram que esta é uma *“iniciativa brilhante”* (anexo 2 NC, 1-4 de Fevereiro), pois é uma visita de estudo que se pode realizar fora *“grátis”* (anexo 2 NC, 9 a 12 de Fevereiro). Esta instituição apresenta uma *“variedade de atividades”* (anexo 2, NC, de 7-10 de Março) que são *“interessantes tanto para os pequenos como para os mais velhos”* (anexo 2, NC, de 7-10 de Março), sendo que as dinâmicas abrangem muitas faixas etárias.

A forma como a oferta pedagógica chega ao público tem de ser alterada, pois *“através do plano de atividades os professores não conseguem ver de que forma podem utilizar a atividade com o currículo, eu por exemplo apesar de ver tanto o site como o plano de atividades, tive de ligar para a Quinta para saber mais”* (anexo 2, NC, 1-4 de Fevereiro), uma vez que ao plano de atividade *“é demasiado resumido”* (anexo 2, NC, 1-4 de Fevereiro).

De forma a aproximar mais as escolas e a QPO, alguns docentes durante as nossas conversas informais afirmaram:

“a Quinta devia ter um programa onde os docentes podiam vir à quinta antes da visita, para que um funcionário da quinta explicasse as árias atividades que podem ser realizadas na instituição, assim como o seus objetivos e os conteúdos para que eu como professora consiga fazer um ligação entre a visita e aprendizagem em sala de aula” (anexo 2, NC, de 7-10 de Março).

Além deste programa, outra docente destacou a importância de uma colaboração mais estreita entre a escola e a QPO sugerindo que esta disponibilizasse *“guiões de atividades que as crianças poderiam fazer, depois da visita, na escola ou então uma maior ligação entre a escola e esta instituição na criação das atividades” (anexo 2, NC, de 7-10 de Março).*

Outra professora referiu que a QPO podia oferecer atividades que dessem ênfase a outras temáticas, pois *“apesar de saber que a QPO está relacionada com o tradicional e o rural, gostaria que existisse mais atividades relacionadas com o ambiente (...)” (anexo 2, NC, de 7-10 de Março 2016).*

Em relação às atividades desenvolvidas, estas são *“às vezes cansativas para as crianças, por causa da parte teórica, mas quando começa a parte prática elas animam e participam” (anexo 2, NC de 7-10 de Março,)*, no mesmo sentido, as crianças do pré-escolar *“não entendem muitas vezes a teoria das atividades, poderiam fazer essa parte da atividade um pouco mais dinâmica” (anexo 2, NC, de 7-10 de Março).*

Ainda em relação às atividades desenvolvidas, estas deviam ter *“mais interação com os animais” (anexo 2, NC, de 7-10 de Março),* uma vez que *“as crianças têm um maior interesse pelos animais” (anexo 2, NC de 7-10 de Março,).* Assim sendo os *“animais deviam ser mais incluídos nas atividades” (anexo 2, NC de 7-10 de Março,).*

Dos testemunhos dos professores é importante referir que estes sentem falta de uma maior ligação entre a Quinta Pedagógica e a Escola, tanto durante a preparação da atividade como depois da atividade. Além disso durante atividade os professores, tendo em conta que estão numa Quinta, gostaria que as crianças tivessem mais contacto direto com os animais e que estes deviam estar mais presentes nas atividades desenvolvidas na Quinta.

O Manual de Atividades

Processo de elaboração

A necessidade de melhorar os guiões das atividades pedagógicas da QPO, para orientação dos técnicos, aparece como uma necessidade. Os guiões orientadores do planeamento e desenvolvimento das atividades, não contrariando uma visão aberta e flexível de currículo, são vistos pelos técnicos de educação da QPO como elementos muito relevantes para uma atuação consistente de toda a equipa e para a qualidade em geral da sua oferta educativa à comunidade.

Neste sentido, a existência de um Manual de atividades, para além de ser um elemento agregador da equipa em permanência, pode também facilitar a integração na cultura da organização de técnicos principiantes. Têm também uma dimensão técnica que não pode ser negligenciada.

Para além do diagnóstico, que acabou de ser apresentado, procedeu-se a uma análise criteriosa dos guiões das atividades educativas, já existentes. Esta análise revelou que não existia informação suficiente e organizada de modo a facilitarem o planeamento e desenvolvimento adequados das atividades pedagógicas.

Decidi colmatar a última necessidade mencionada, porque os guiões são uma ferramenta fundamental para a realização das atividades de ENF. Apesar de o público

não ver esta parte do trabalho é através das indicações e direções dos guiões que todos os técnicos conseguem realizar as atividades da QPO regulares, tendo assim um fio condutor a ser utilizado não só na organização mas também no método pedagógico a ser utilizados em todas as atividades. Assim sendo, o meu projeto foi criar um recurso técnico-pedagógico (RTP) que é visto como:

“todo e qualquer conteúdo de informação e conhecimento, disponível em suporte físico, em formato digital ou configurando um objecto tecnológico, subordinável a objectivos de formação e inserção, podendo ser explorado em contexto específico de aprendizagem e com valor para o reforço ou desenvolvimento de competências específicas de determinada população alvo”(EQUAL, 2003, citado por Instituto para a Qualidade na Formação, 2004, p. 177).

Esta RTP é denominado “Manual de Atividades”, sendo um material que qualquer técnico pedagógico, seja um que já trabalhe na QPO ou um que venha trabalhar na instituição, consiga através da consulta deste manual saber os procedimentos gerais para a realização da atividade que vai realizar.

Antes da “construção” do Manual, analisei os guiões já existentes. Uma vez que cada guião tinha sido elaborado por um técnico diferente, os guiões diferenciavam-se bastante uns dos outros, não existindo um padrão de organização entre eles. Além disso existiam atividades regulares que não tinham guiões desenvolvidos.

Um dos primeiros procedimentos que fiz foi analisar os guiões que estavam a ser utilizados e a partir desses criar um modelo de guião. O modelo de estrutura do guião (fig. 6) organiza-se seguindo os seguintes tópicos:

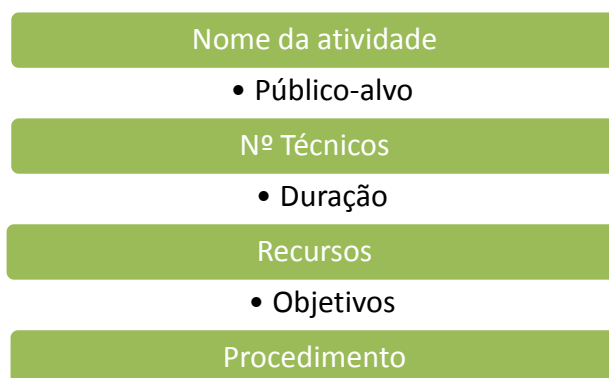


Figura 10: 1º Modelo de Guião das Atividades

De forma a perceber melhor os procedimentos das atividades desenvolvidas participei durante o tempo de estágio em todas as atividades regulares que a QPO oferece ao seu público (ver anexo 4).

Hoje em dia as Instituições denominadas de Instituições de ENF utilizam a função educativa da animação para que os indivíduos aprendam através das dinâmicas realizadas. Assim sendo, cada vez mais

“A animação é um estilo educativo entre os muitos existentes na tarefa educativa das sociedades contemporâneas: pressupõe uma intencionalidade (objectivos educativos), uma operacionalização dos objectivos através de um modo específico de intervir (estratégias educativas) e um processo sucessivo com acções graduais (itinerário educativo) ” (Jardim, 2002, p. 29).

Segundo Canário (2000), apesar de a animação sociocultural ter uma componente mais informal, a verdade é que este campo também se pode inserir nas outras formalizações (formal e não formal), isto porque estes três níveis de formalização não são delimitados rigidamente, podendo e devendo assim existir uma articulação entre

os três níveis. Sendo assim, a animação sociocultural é caracterizada por práticas sociais e educativas.

A animação socioeducativa, desenvolvida em contextos de ENF integra-se numa visão lúdica, criativa, participativa e permanente da educação (Pereira & Carvalho, 2008). Ou seja, as atividades de animação socioeducativa apelam à participação dos indivíduos e das comunidades, no sentido de uma formação crítica e pró-ativa, fazendo destes seres mais críticos e pró-ativos.

Na obra de Joyce & Weil (1980) é possível observar diferentes modelos de ensino, segundo estes autores os modelos podem ser categorizados em famílias, sendo estes os seguintes:

Modelo de processando-informação que passa pelo sujeito ser desafiado a lidar com o meio e arranjar soluções dos problemas que encontram através das informações obtidas.

Modelos pessoais centram-se na construção do “eu” na sua totalidade, pois cada sujeito apresenta uma realidade única.

Modelo de interação social foca-se essencialmente na relação do sujeito com a sociedade e com o outro, ou seja o sujeito detém ferramentas para poder relacionar-se socialmente.

Modelo comportamentalista: Este modelo segue as teorias behavioristas, onde o importante passa por mudar comportamentos visíveis do sujeito.

Existem modelos de ensino que envolvem o aluno de uma forma mais ativa, um exemplo é a Escola Nova que segundo Vasconcellos (2015), *Ensina-mos o mínimo possível, fazemos com que descubra o mais possível, num esforço pessoal de pesquisa e*

descoberta.(p.73) Neste sentido as atividades experimentais devem ser de caráter laboratorial ou de observação direta da natureza, com participação ativa de todos os envolvidos.

O método de pesquisa/descoberta, ou o de resolução de problemas são os indicados, embora na reflexão se possa e deva saber conduzir o grupo através do método interrogativo (método de questionamento

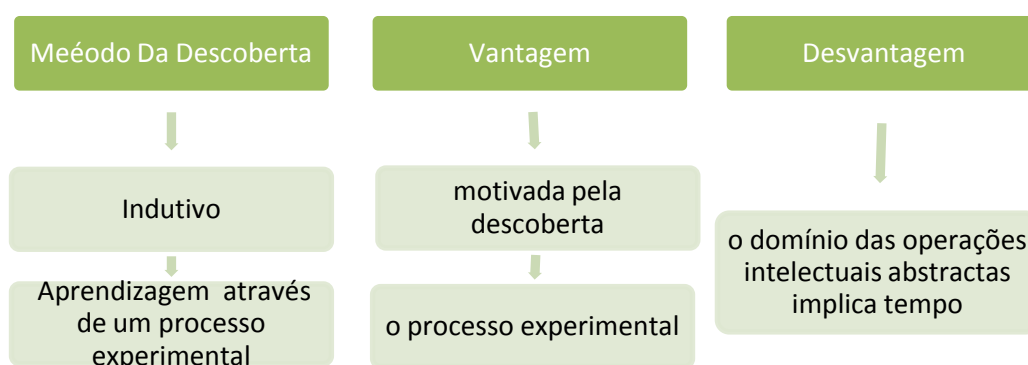


Figura 11: Método Da Descoberta adaptado do Instituto para a Qualidade na Formação (2004)

As atividades seguem um modelo pedagógico, que combina o método da descoberta ou da pesquisa, com as orientações pedagógicas e humanistas que têm raízes nos movimentos da escola nova (Dewey, 2002; Faria de Vasconcelos, 2015). Na perspectiva personalista da educação (Rogers, 1997; Gordon, 2003).

Os métodos referidos anteriormente (Descoberta e Resolução de Problemas), desenvolvem-se através da ação do sujeito que aprende, pois é este que irá a procura da resposta e da aprendizagem. Este género de filosofia encontra-se nos movimentos da escola nova, sendo que segundo Nery, A., Andrade, V. e Carvalho L. (2003) Dewey propõe cinco passos didáticos, em primeiro lugar o aluno escolhe **os temas** do seu interesse, tentando através da pesquisa perceber melhor a temática, de seguida os

problemas que aparecerem deve de ser resolvidos. Após o aparecimento dos problemas, deve existir uma recolha de informação ou dados para **resolver os problemas**, de forma a resolver o problema são criadas **hipóteses** que no final são validadas através da **experimentação**.

os guiões foram construídos tendo em conta esse caminho. Como o público na QPO, realiza atividades em que experienciam situações e realizam tarefas alusivas ao mundo rural.

No entanto, esta experiência só pode ser transfigurada em aprendizagem quando existe uma reflexão sobre experiência em questão. Tendo em conta que a QPO é uma instituição de ENF, a escola deve de “pegar” na experiência realizada e transformá-la em conhecimento. Neste sentido, os guiões devem orientar-se para uma abordagem ao saber de carácter experiencial e de modo as atividades e seu conteúdo se articulem com os currículos escolares e facilitem a e articulação entre o trabalho dos educadores da QPO e dos professores (no caso das atividades com grupos escolares).

Apresentação do Manual

Pretendeu-se construir um recurso que, embora sintético e com informação técnica não decora-se algum suporte teórico e visão pedagógica.

Neste sentido, o Manual de Atividades (anexo 5) é constituído por um Preâmbulo, onde é referido para que serve o documento e a sua constituição. De seguida, apresenta-se uma breve introdução, na qual se define a perspetiva pedagógica e humanista em que deverá assentar a ação pedagógica dos técnicos de educação envolvidos nas atividades previstas no Manual. Neste sentido de dar sustentabilidade à perspetiva educativa e pedagógica que suporta a construção deste manual e o planeamento das atividades, que o compõem, definem-se os 4 pilares da educação para o séc. XXI (Delors *et al*, 1996). Finalmente, nesta parte do manual faz-se referência ao

enquadramento das atividades numa perspetiva de educação ambiental. Ainda na parte teórica é evidenciado a temática do ambiente das atividades.

Numa segunda parte, apresentam-se os guiões das atividades educativas regulares da oferta pedagógica da QPO. Sendo ao todo quinze guiões, estando organizados pelos temas das atividades que são apresentados no folheto disponibilizado pela QPO

O Manual foca-se nas atividades de grupo escolar, uma vez que as atividades em família não se desviam muito das atividades disponibilizadas para o grupo escolar sendo que nas atividades em família foca-se mais a parte lúdica da atividade.


Estes guiões seguem o modelo dos exemplos das figuras 13 e 14, sendo organizados em duas partes. Uma primeira parte (1 página) apresenta-se o nome da atividade e o público-alvo e uma sinopse sobre atividade, para que rapidamente se perceba o que se pretende com a atividade no seu todo. Clarificam-se, de seguida, as aprendizagens que se pretende desenvolver com a atividade. São também apresentados de forma breve os conteúdos a serem abordados na atividade. Para além de despertar o técnico para a necessidade de estar consciente de que estes conteúdos estão subjacentes ao desenvolvimento da atividade, esta informação é também importante para o estabelecimento de articulações entre a atividade e sua exploração pelos professores no desenvolvimento do currículo escolar.

De forma articulada, com os conteúdos, as aprendizagens pretendidas e a perspetiva pedagógica assumida, enunciam-se também os recursos necessários ara o desenvolvimento da atividade. É também indicado o local de realização da atividade, pois assim o técnico sabe para onde se dirigir.

Criei o tópico “antes da atividade” (na primeira página), depois de observar as atividades, para que o técnico esteja consciente, programe e prepare tudo o que é

necessário fazer nos bastidores antes de começar atividade, para que ela tenha o maior sucesso e seja adequada ao grupo e às circunstâncias.

Graficamente, tentei fazer com que não existisse muito texto no guião para que seja mais apelativo e de fácil leitura, tentei colocar a informação por pontos e os recursos humanos e materiais de forma atrativa.



Quem Nasceu Primeiro?

1º e 2º ciclo

Nesta atividade, o grupo descobre as principais características dos animais ovíparos e como é constituído e funciona o aparelho reprodutor da galinha. Além de contactarem com diferentes ovos, as crianças analisam um ovo através do ovoscópio. No final, podem divertir-se a pintar a casca do ovo e a provar algo confeccionado com o mesmo.

Com esta atividade pretende-se que as crianças:

- Conheçam as principais classes de animais ovíparos;
- Desenvolvam capacidades de Observação (observando o aparelho reprodutor da galinha; o ovo sob a luz do Ovoscópio);
- Conheçam as principais partes constituintes do ovo;
- Identifiquem os ovos de diferentes espécies de aves.

Conteúdos a serem abordados:

- Animais ovíparos e vivíparos;
- Aparelho reprodutor da Galinha;
- Diversidade de ovos, em função das espécies de aves;
- Constituição do ovo.

Local da Atividade: 4-Doçaria (anexo1)

Antes da atividade:
O técnico já deve ter no espaço onde decorre a atividade os materiais necessários para realizar a dinâmica, ou seja, o modelo tridimensional de ave; Ovoscópio; Ovos de várias espécies; Canetas de feltro de várias cores; 6 ovos de galinha; algodão; álcool

Recursos materiais:
Modelo tridimensional de ave; Ovoscópio; Ovos de várias espécies; Canetas de feltro de várias cores; 6 ovos de galinha; algodão; álcool.

Recursos Humanos:
1 Técnico da Equipa Pedagógica

Figura 12: Exemplo de guião (Antes da atividade)

O desenvolvimento da atividade que denominei de “durante atividade” (página 2) está organizado ao longo do manual como o exemplo da figura 13 demonstra:

Quinta Pedagógica
Rua 15 de Novembro, 1000
1000-000 Lisboa

Tempo
Atividade: 60 minutos
Visita: 30 minutos

Durante atividade:

- Receção do grupo e encaminhamento do mesmo para o espaço onde ocorrerá a atividade;
- O Técnico debate com o grupo o conceito de animais ovíparos, esclarecendo que existem diferentes classes de animais ovíparos (aves e répteis);
- Com o auxílio de um modelo de ave existente, o Técnico descreve o aparelho reprodutor de uma ave, desde a produção de óvulos pelo ovário, até à transformação em ovo, conversando com as crianças sobre a periodicidade em que a galinha “põe” ovos e sobre o “choco” (Porquê? Como? Para quê?/Como nascem os pintainhos e depois até serem galos e galinhas).
- De seguida identifica-se com o grupo os ovos de várias espécies de aves que se encontram no local;
- Utilizando o ovoscópio existente e após apagar a luz, mostram-se as várias partes constituintes do ovo visível à luz do ovoscópio, bem como a diferença entre um ovo comestível (o ovo fica vermelho) e um ovo que não é próprio para consumo (não se consegue ver o ovo);
- O técnico deve partir um ovo de galinha numa taça e mostrar como são as diferentes partes do ovo (Casca, Câmara de ar, Gema, Clara);
- Os ovos existentes são perfurados com um instrumento desinfetado em ambos os extremos, por forma a retirar o seu conteúdo, soprando no sítio perfurado anteriormente, colocando-o em recipiente adequado, para posterior utilização culinária;
- A turma divide-se em grupos com o máximo de 5 elementos e cada grupo, utilizando canetas de feltro de várias cores, decora o respetivo ovo;
- Depois de todos os grupos colorirem o seu ovo, efetua-se uma visita à Quinta, conduzida pelo técnico que realizou a atividade;
- No final regressa-se ao mesmo local para provar algo, confeccionado com os ovos que o técnico retirou da casca (omelete, que é cortada aos bocadinhos e colocada em cima de tostinhas para dar cada criança).

Técnico: Augusto Batista

Figura 13: Exemplo da segunda parte do guião (Durante a atividade)

Nesta segunda parte do guião está referido o tempo necessário para realização da atividade e da visita, Para que o técnico organize o tempo, de forma a que haja uma harmonia entre o tempo dedicado à receção dos grupos, às situações experienciadas, considerando as tarefas programadas, e à partilha de conhecimento (experiencial e científico).

O tópico “durante a atividade” descreve por pontos, sequencialmente, o desenvolvimento da atividade no tempo. É uma orientação, dado que o técnico deve ter liberdade de adequar a sugestão de desenvolvimento da atividade à particularidades dos grupos e às circunstâncias em que a atividade ocorre e até às suas próprias particularidades enquanto educador, uma vez que cada técnico dá o seu “toque” especial à atividade, tendo em conta que são atividades de ENF a utilização destes guiões é facultativa e flexível. Para ver o manual na íntegra consulte o anexo 8.

A equipa pedagógica da QPO colaborou na construção dos guiões, uma vez que cada técnico verificou o guião da atividade que dinamiza, resultando em diversas alterações nos guiões, além de cada técnico verificar a sua atividade, no final da construção e organização do Manual a minha orientadora Dr^a. Isabel Freire realizou uma leitura completa de todos os guiões, funcionando assim como especialista na validação pedagógica dos mesmos e Dr. Paulo o mesmo nas questões técnico-científicas.

Considerações Finais

Por último e resumidamente pretendo desenvolver uma reflexão sobre a minha prestação no estágio, assim como sobre o projeto desenvolvido.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido no estágio, considero esta uma experiência muito gratificante, tanto a nível pessoal como profissional, isto porque tive oportunidade de estar inserida num contexto real de trabalho, onde pude aprender com uma equipa de profissionais experientes.

Para além do projeto Manual de Atividades, descrito no decorrer do relatório, desenvolvi outras tarefas que foram fundamentais para aprender, na realidade, como funciona uma instituição de ENF e as funções e papeis que nela podem desempenhar os profissionais de educação e formação. Antes da realização de qualquer atividade junto do público que a instituição serve, existe um trabalho de bastidores, que se mostra determinante, apesar de ser um trabalho que não é destinado a muitos olhares. Este trabalho traduz numa enorme diversidade de atividades e tarefas de planificação e avaliação, que vão desde as simples (mas muito relevantes) tarefas de agendamento, à planificação pedagógica das atividades, à organização dos recursos e dos espaços, até à colaboração em equipas multidisciplinares e à avaliação dos processos e seus resultados.

Tendo em conta que as vagas para as atividades são rapidamente preenchidas, existem alturas em que uma “mão” extra pode ser fundamental, e é nesse sentido que o manual que desenvolvi é um documento administrativo de bastidores importante.

Já a nível pessoal, esta experiência fez-me sair da minha “concha” e realizar tarefas que acreditava não ser capaz de realizar, como por exemplo, efetuar visitas

guiadas sozinha. Tendo em conta que estou mais acostumada ao trabalho teórico e escrito e menos experienciada no que concerne a falar em público, esta tarefa foi um pouco complicada, não porque não sabia fazer, mas porque não acreditava nas minhas próprias competências. A minha visita não foi perfeita, mas ao longo do tempo fui melhorando e deixei de ficar tão nervosa, conseguindo ganhar mais à vontade e flexibilidade, assim como experiência.

Realizei algumas tarefas mais pequenas, mas com um grau de importância considerado, que me fizeram ver as coisas noutra perspetiva. Ou seja, na realização de alguns trabalhos manuais, tive algumas dificuldades, mas que com várias tentativas e com o apoio dos técnicos da QPO consegui realizar. Tanto estas pequenas tarefas como as outras descritas no decorrer do relatório fizeram-me ver que não há problema nenhum em errar e que se isso acontecer basta tentar novamente até se conseguir. Aprendi também que não se deve ter receio em pedir ajuda, visto que ninguém nasce ensinado. Assim o importante é nunca desistir e lutar.

Durante as visitas de estudo, apesar de tudo gostaria de uma profissional de educação mais ativa. Não estou a afirmar que este deva fazer a atividade, mas sim que deveria “ajudar” de certa forma a motivar, envolver e sobretudo criar condições para os alunos sejam ativos e participem, pois é este o profissional presente que melhor conhece as personalidades dos indivíduos.

Alguns dos docentes ao longo da visita fazem diversas perguntas às crianças, às vezes chamam atenção para algumas características dos animais, para posterior trabalho na escola, no entanto muitos deles acabam por não interagir muito, acabando por durante atividade ficarem a “mexer no telemóvel” ou a falar com a auxiliar que veio ajudar.

Ao longo deste percurso ajudei os técnicos nas mais variadas tarefas, reparando que, para que exista êxito nestas atividades, é necessário haver um trabalho de equipa, tanto interna como externamente.

Internamente para que exista coesão na prossecução dos mesmos dos objetivos e todos sigam a mesma visão, já externamente é referente ao trabalho conjunto que deve de existir entre as instituições (QPO/ Escola) para que a aprendizagem realizada na visita acabe por ser consciente no sujeito.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*.

Porto: Asa Editores.

Agência Portuguesa do Ambiente (s/d) *Equipamentos e materiais*.

<http://www.apambiente.pt/index.php?ref=16&subref=142&sub2ref=698>

Retirado a 26 de setembro de 2016

Alheit, P. & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32 (1), 177-197.

<https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011> retirado a 12 de

Agosto de 2016

Araújo, C. Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L., Pinto, R. (2008). *Estudo de Caso*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em

[http://docplayer.com.br/212402-Universidade-do-minho-instituto-de-](http://docplayer.com.br/212402-Universidade-do-minho-instituto-de-educacao-e-psicologia.html)

[educacao-e-psicologia.html](http://docplayer.com.br/212402-Universidade-do-minho-instituto-de-educacao-e-psicologia.html) retirado a 17 de Agosto de 2016.

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (s/d) *Carta das Cidades Educadoras*. Disponível em [http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-](http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/)

[educadoras/](http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/) Retirado a 28 de setembro de 2016

Bruno, A. (2014). Educação Formal, Não Formal e Informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções*. Vol. 2, n.º 2, 10-25.

Caballo V, (2001). *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*.

Lisboa: Edições Piaget.

- Calzada, M. (2012). *La granja-escuela como recurso educativo para la etapa de educación infantil*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Palencia: E.U. de Educacion de la Universidad de Valladolid. Disponível em uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1802/1/TFG-L41.pdf. Retirada a 15 de Agosto de 2016
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In. Licínio, L., Pacheco, J., Esteves M. & Rui Canário A *educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação*. 195-247 Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Câmara dos Deputados. (1995). *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*. De acordo com a Resolução.JP! 44/228 da Assembleia Geral da ONU, de 22-12-89, estabelece uma abordagem equilibrada e integrada das questões relativas a meio ambiente e desenvolvimento: a Agenda 21 Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados: Centro de Documentação e Informação. Retirado de:.. www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmona, R. (2009). *Educação, Infância E Ambiente: Os Saberes Das Crianças Sobre Os Direitos Ambientais*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

- Carvalho, G. & Clément, P. (2007). Projecto —Educação em biologia, educação para a saúde e educação ambiental para uma melhor cidadania: análise de manuais escolares e concepções de professores de 19 países (europeus, africanos e do próximo oriente). *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, ISSN 1806-5104. 7:2 (2007). 1806-5104
- Carvalho S., Azeiteiro, U.M. & Meira-Carteia, P.A. (2011). Equipamentos para a Educação Ambiental na zona costeira da Euroregião do Eixo Atlântico – Das práticas conservacionistas às sociocríticas. *Revista de Gestão Costeira Integrada*, 11(4), 433-450.
- Cordeiro, F. & Queiroz, C. (2007) Fundamentos sócio-filosóficos da educação. *AS tendências pedagógicas e seus pressupostos* Moita.– Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN. Disponível em http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf. Retirado em 25 de Agosto de 2016
- Costantin, A. (2001) Museus interativos de ciências: espaços complementares de educação? *Interciência*, vol. 26, núm. 5, mayo, 195-200 Recuperado em 19 de junho, 2016, http://www.len.ib.ufu.br/sites/len.ib.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Museus_interativos.pdf.pdf
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-244.CIED - Universidade do Minho

- Cunha, C. (2008). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista: Um exemplo prático*. Editorial Magnólia.
- Delors, J et al (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Dewey, J. (1959) *Educação e Democracia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Direção-Geral de Alimentação e Veterinária (s/d) *Normas De Identificação E Registo De Quintas Pedagógicas*. Disponível em <http://www.dgv.min-agricultura.pt/portal/page/portal/DGV/genericos?actualmenu=23555&generico=4634609&cboui=4634609> Retirado a 25 de julho de 2016
- Duarte, M. (1999). *Opções ideológicas e política ambiental*. Coimbra: Almedina.
- Eira, R. (2013) *A Quinta Pedagógica como Ambiente de Aprendizagem. O Contexto da Quinta do Arrife*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Lisboa: Universidade Aberta.
- Faure, E (1972). *Aprender a ser*. Livraria Bertrand. Lisboa.
- Gadotti, M. (2006). A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, 133-139.
- Gohn, M. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação*, 14 (50), 27-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>

- Gomez, R., Flores, J. & Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe. Disponível em: http://metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.bligoo.com.co/media/users/10/528344/files/53953/INVESTIGACION_CUALITATIVA_Rodriguez_et_al.pdf
- Grácio, M. (2011). *Seminário de apresentação de inquérito Equipamentos De Educação Ambiental Para A Sustentabilidade*. Disponível em https://www.apambiente.pt/_zdata/DPCA/Seminario20111219_EquipEAS/AberturaSeminarioEquipamentoEAS_DGAPA.pdf. Retirado a 11 de Agosto de 2016
- Guerra, J., Schmidt, L. & Nave, J. G. (2008). *Educação Ambiental em Portugal: Fomentando uma Cidadania Responsável*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Instituto Financeiro para o Desenvolvimento Regional- (s/d) *Manuais IFDR* consultado em <http://www.ifdr.pt/content.aspx?menuid=247> no dia 4 de agosto de 2016
- Instituto Nacional do Ambiente (s/d) *A Carta De Belgrado*. Educação Ambiental – Textos Básicos. Disponível em http://www.esac.pt/abelho/EdAmbiental/carta_de_Belgrado.pdf. Retirado a 11 de Agosto de 2016
- Instituto para a Qualidade na Formação I.P. (2004). *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*. Lisboa

- Jardim, J. (2002) *O método da animação: manual para o formador*. Porto: AVE.
- Joyce, B. & Weil, M. (1980). *Models of teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kolb, D., Boyatzis, R. & Mainemelis, C. (2000) *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions* In: R. J. Sternberg and L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lopes, A (2015) *A relevância da metodologia de aprendizagem ativa e fora da sala de aula para a eficácia da Educação Ambiental*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Machado, J. (2005). *Cidade Educadora e Coordenação Local da Educação*. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira (Orgs.), *Administração da Educação, Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 225-265). Porto: Edições ASA.
- Martins, L. (2006). *A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP*. São Paulo. Dissertação Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- McLeod, S. A. (2013). Kolb - Learning Styles. Retirado de www.simplypsychology.org/learning-kolb.html

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: revista de educação*. ISSN 1645-4774. 2:2, 49-65.
- Nery, A., Andrade, V. e Carvalho L. (2003) O Método Da Descoberta Na Escola Nova: Um Estudo A Partir Da Técnica “Decolar” No Ensino Superior. *Presença revista de educação, cultura e meio ambiente*- Nov.-Nº27, Vol. VII
- Oliveira, L. (s/d) *A Conferência do Rio de Janeiro – 1992 (Eco-92): Reflexões sobre a Geopolítica do Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em <http://www.anppas.org.br/encontro6/anais/ARQUIVOS/GT15-170-31-20120626115525.pdf>. Retirado em 29 de setembro de 2016.
- Oliveira, H. (2012). As potencialidades didáticas das visitas de estudo: a percepção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida. In D. Royé, J. Vázquez, M. Díaz, M. Otón & M. Mantiñán, *XIII Coloquio Ibérico de Geografía- Respuesta de la Geografía Ibérica a la crisis actual*. Santiago de Compostela.
- Oliveira, R. (2002) *Sistemas, organização & métodos: uma abordagem gerencial*. 13^a ed. São Paulo. Editora: Atlas.
- Pereira, B. & Carvalho, G. (2008). *Actividade física, saúde e lazer*, Lisboa: Lidel.
- Pinto, J. (2004). Educação Ambiental em Portugal: Raízes, Influências, protagonistas e principais acções. *Educação, Sociedades & Culturas*. Porto. 21, 151-165.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Rebelo, B. (2014). *Visitas De Estudo: Uma Estratégia De Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras (2009) *Regimento da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras* Disponível em: [http://www.cmstirso.pt/uploads/writer_file/document/319/Regimento da RTPC E.doc](http://www.cmstirso.pt/uploads/writer_file/document/319/Regimento_da_RTPC_E.doc). Retirado a 28 de setembro de 2016
- Reis, P. (2009). *1º Ciclo: Kit Pedagógico: Estudo do Meio*. Retirado em 10 de fevereiro em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4704/1/KIT-Visitas-a-centros-de-ciencia-e-museus.pdf>
- Rodrigues, M. (2010). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada*. Relatório de estágio, não publicado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Simões, J. (2010). *Cidades em rede e redes de cidades: O movimento das cidades educadoras*. Dissertação de Mestrado, não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Teixeira, F. (2003). *Educação Ambiental em Portugal – Etapas, Protagonistas e Referências Básicas*. Lisboa: LPN – Liga para a Protecção da Natureza.
- Trilla-Bernet, J. (2003): *La educación fuera de la escuela – ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de professores num contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Dissertação de Doutoramento, não publicada Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vasconcelos, A. (2015) *Uma escola nova na Bélgica*. pref. Adolphe Ferrière; posf. e notas Carlos Meireles-Coelho. 1.^a edição. Aveiro: UA Editora. Trad. de: Une école nouvelle en Belgique ISBN: 978-972-789-454-3 (brochado)

União Europeia (2015). *Quintas abertas colmatar as diferenças entre a cidade e o campo*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Disponível em http://ec.europa.eu/agriculture/cap-communication-network/open-farms/index_pt.htm retirado em 9 de Agosto de 2016